

**UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID**  
**FACULTAD DE FILOLOGÍA**



**TESIS DOCTORAL**

**Formación sociolingüística para profesores de LE en Brasil**

MEMORIA PARA OPTAR AL GRADO DE DOCTORA

PRESENTADA POR

**Viviane Ferreira Martins**

DIRECTORAS

**María Matesanz del Barrio**  
**María Luisa Ortiz Álvarez**  
**Anne-Marie Reboul Díaz**

Madrid  
Ed. electrónica 2019

**UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID**  
**FACULTAD DE FILOLOGÍA**  
PROGRAMA DE DOCTORADO EN LINGÜÍSTICA TEÓRICA Y APLICADA



**TESIS DOCTORAL**

EN COTUTELA CON LA  
**UNIVERSIDAD DE BRASILIA**

**Formación sociolingüística para profesores de LE en Brasil**

TESIS DOCTORAL PRESENTADA POR

**Viviane Ferreira Martins**

Directoras:

Dra. María Matesanz del Barrio

Dra. María Luisa Ortiz Álvarez

Dra. Anne-Marie Reboul Díaz

Madrid, 2018



**UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID**  
**FACULTAD DE FILOLOGÍA**  
PROGRAMA DE DOCTORADO EN LINGÜÍSTICA TEÓRICA Y APLICADA



**TESIS DOCTORAL**

EN COTUTELA CON LA  
**UNIVERSIDAD DE BRASILIA**

**Formación sociolingüística para profesores de LE en Brasil**

TESIS DOCTORAL PRESENTADA POR

**Viviane Ferreira Martins**

Directoras:

Dra. María Matesanz del Barrio

Dra. María Luisa Ortiz Álvarez

Dra. Anne-Marie Reboul Díaz

Madrid, 2018





A Jorge. Con él esta tesis ha sido posible: su amor, su alegría, su incentivo, su apoyo constante en distintas fases de la investigación y sus consejos me han hecho llegar hasta el final.



## AGRADECIMIENTOS

Esta tesis es el resultado del esfuerzo conjunto de muchas personas e instituciones que se han involucrado de una forma u otra para apoyarme. A todas ellas quiero expresar mi más sincero agradecimiento:

A mis directoras María Matesanz del Barrio, María Luisa Ortiz Álvarez y Anne Marie Reboul Díaz, por todo el conocimiento compartido y por el ánimo en todos los momentos. Con ellas he desarrollado saberes y competencias que van más allá de lo académico.

A los participantes de la investigación, por la disposición en proporcionar los datos y por brindarme la posibilidad de aprender juntos.

A la Universidad del Estado de Mato Grosso (UNEMAT), a la Secretaría de Educación del Estado de Mato Grosso (SEDUC), al Centro de Formación de Profesores de Cáceres (CEFAPRO), al Ayuntamiento de Cáceres y, en particular, a las personas de dichas instituciones que han colaborado de forma más directa en distintas fases de la tesis: Cristiane, Taisir, Suely y Luciane. En especial a Daisy, quien desde el primer momento me ha facilitado la recogida de datos, y a Divandir quien, más allá de colaborar con la tesis, me acogió de brazos abiertos en Cáceres. Este trabajo me ha regalado dos grandes amigas.

Tengo el privilegio de tener dos familias, una brasileña y una española. Gracias a mis padres (a vocês, pai e mãe, devo todo o sucesso nos meus estudos, vocês que tanto me incentivaram e se orgulhavam de mim desde criança, desde a UFMG), a Fabiana, a Mari, a Julián y a Gonzalo, quienes como familia más cercana me han dado todo el amor que me ha permitido tener la paz y las condiciones adecuadas para realizar la tesis. Con el mismo cariño, agradezco a los tíos(as) y primos(as) de esta nueva familia que, siempre con una sonrisa, me han apoyado y me han hecho sentirme como una *chirri* más. A Santiago y a Consuelo, mis abuelos españoles, quienes siempre han estado pendientes de mis logros. A Thorcito que ha estado siempre a mi lado mientras escribía. Le echo de menos.

A los amigos que, desde cerca o desde lejos, de una manera u otra, me han ayudado a terminar este proyecto. Especial mención a Isabella, Celinha, Tina, Conceição, Carmen, Suely, Polly, Valéria, Ana Cláudia, Fernanda, Roselene, David, Maria, Roberto, Isabel, Jana, Arturo, Lorea, Aline e Ana. Un agradecimiento cariñoso a los amigos que han realizado tareas concretas relacionadas con la tesis: George, Gabriel, Tony, Regina y Diógenes. Gracias a Aroa, por la colaboración en tantas gestiones.

Agradezco, en suma, a todos los que me han ayudado a derrumbar los muros invisibles que, por veces, me obstaculizaban el camino.



## ÍNDICE

<b>RESUMEN .....</b>	<b>15</b>
<b>RESUMO .....</b>	<b>17</b>
<b>ABSTRACT.....</b>	<b>19</b>
<b>ABREVIATURAS.....</b>	<b>21</b>
<b>PARTE I: PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN .....</b>	<b>23</b>
<b>CAPÍTULO 1: INTRODUCCIÓN, OBJETIVOS, JUSTIFICACIÓN Y ASPECTOS</b>	
<b>METODOLÓGICOS .....</b>	<b>25</b>
1.1.Introducción .....	25
1.2- Objetivos y preguntas de investigación .....	30
1.2.1. Objetivos .....	30
1.2.2. Preguntas de investigación .....	31
1.3. Justificación .....	32
1.4. Organización de la tesis y metodología.....	37
1.4.1. Metodología .....	38
<b>PARTE II: MARCO TEÓRICO.....</b>	<b>41</b>
<b>CAPÍTULO 2: INFLUENCIA DE LA SOCIOLINGÜÍSTICA EN LA ENSEÑANZA DE LE.....</b>	<b>43</b>
2.1. Hacia un concepto de sociolingüística y delimitación de algunos de sus campos temáticos según el objeto de estudio .....	44
2.2. Lengua, sociedad y cultura .....	54
2.2.1. Uniendo la sociolingüística y la etnolingüística.....	54
2.2.2. Lengua, poder y desigualdad social.....	60
2.2.3. La diversidad de lenguas y la actitud de los hablantes: conciencia, identidad, actitud y prejuicios lingüísticos .....	77
2.3. Competencia comunicativa y competencia sociolingüística .....	96
2.4. La interculturalidad y la enseñanza de LE .....	108
2.5. La variación lingüística .....	118
2.5.1. Variación lingüística y conceptos relacionados.....	119
2.5.2. Norma.....	125
2.5.3. La variedad estándar .....	129
2.5.4. Las variedades lingüísticas en la enseñanza de LE .....	135
2.5.5. Las variedades del español y la formación docente.....	147
2.6. Lenguas de contacto: el portuñol.....	152
2.7- Política y planificación lingüísticas de las lenguas extranjeras .....	159

<b>CAPÍTULO 3: EL ESPAÑOL EN BRASIL .....</b>	<b>171</b>
3.1. Un poco de historia .....	171
3.1.1. La diversidad lingüística en Brasil y la implantación del portugués .....	171
3.1.2. La inmigración hispanohablante en Brasil .....	174
3.1.3. El silenciamiento de las LE y del español en el sistema educativo nacional .....	180
3.2. El papel de la política lingüística española y del MERCOSUR en la presencia del español en Brasil .....	183
3.3. Política Pública y Política Lingüística de enseñanza y difusión de LE y de ELE en Brasil .....	192
3.3.1. Política lingüística nacional y política lingüística de frontera.....	192
3.3.2. Ámbito educativo .....	206
3.3.2.1. Ley de Directrices y Bases de la Educación - LDB .....	206
3.3.2.2. La ley del español: Ley 11.161/2005 .....	227
3.3.2.3. Documentos curriculares nacionales .....	232
3.4. Formación de profesores de ELE en Brasil .....	253
<b>PARTE III: ESTUDIO DE CASO .....</b>	<b>277</b>
<b>INTRODUCCIÓN .....</b>	<b>279</b>
<b>CAPÍTULO 4: METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN .....</b>	<b>281</b>
4.1. Objetivos .....	281
4.2. Metodología: Investigación cualitativa / Estudio de caso.....	282
4.3. Recogida de datos .....	286
4.4. Participantes.....	293
4.5. Instrumentos de recogida de datos .....	299
4.5.1. Fuentes primarias: los profesores de español .....	300
4.5.1.1. Cuestionario .....	300
4.5.1.2. Sesiones reflexivas .....	301
4.5.1.3. Portafolio docente.....	304
4.5.2. Fuentes secundarias.....	307
4.5.2.1. Entrevistas: Comunidad hispanohablante .....	307
4.5.2.2. Investigación documental y bibliográfica.....	309
<b>CAPÍTULO 5: CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN .....</b>	<b>311</b>
5.1. Mato Grosso en la frontera con Bolivia: situación geográfica, sociolingüística y políticas de integración .....	311
5.2. Cáceres .....	323
5.2.1. Introducción: características generales, frontera, identidades y actitudes.....	323
5.2.2. El multilingüismo en Cáceres .....	336

5.2.3. Las lenguas en el sistema educativo .....	343
<b>CAPÍTULO 6: FORMACIÓN DE PROFESORES DE ELE EN BRASIL - EL ESTADO DE MATO GROSSO Y CÁCERES.....</b>	<b>355</b>
6.1. Introducción .....	355
6.2. El español en las universidades.....	361
6.2.1. Instituciones públicas versus privadas .....	365
6.2.2. Modo presencial versus educación a distancia (EaD) .....	369
6.2.3. Modalidad Letras-Español versus modalidad Letras Portugués-Español .....	371
6.2.4. Presencia versus ausencia de trabajo conjunto y convenios con instituciones universitarias y de investigación bolivianas .....	372
6.3. La formación continua.....	377
6.4. Currículos universitarios.....	379
<b>CAPÍTULO 7: LA FORMACIÓN SOCIOLINGÜÍSTICA DE LOS PROFESORES DE ESPAÑOL DE CÁCERES .....</b>	<b>403</b>
7.1. Cuestionarios.....	403
7.1.1. Ámbito académico .....	404
7.1.1.1. Formación académica y complementaria .....	404
7.1.1.2. Motivo de elección de la profesión.....	410
7.1.1.3. Estancias en países hispanohablantes .....	411
7.1.2. Ámbito profesional.....	412
7.1.2.1. Centros de enseñanza públicos o privados .....	412
7.1.2.2. Años de docencia de español y docencia actual .....	413
7.1.2.3. Lenguas en la escuela .....	414
7.1.3. Formación docente sociolingüística .....	416
7.1.3.1. Variedades lingüísticas .....	418
7.1.3.2. Interculturalidad.....	426
7.1.3.3. Plurilingüismo.....	429
7.1.3.4. Actitudes lingüísticas.....	435
7.1.3.5. El español en el ámbito educativo .....	445
7.1.3.6. Política y planificación lingüísticas .....	450
7.1.3.7. Revocación de la Ley 11.161/2005.....	457
7.1.4. Breves conclusiones del cuestionario .....	465
7.2. Sesiones reflexivas .....	468
7.2.1. Formación docente .....	472
7.2.2. Variedades lingüísticas en la enseñanza de ELE en Cáceres .....	476
7.2.3. Actitudes Lingüísticas .....	478
7.2.4. Interculturalidad, plurilingüismo y enseñanza de LE .....	482



7.2.5. Política y planificación lingüísticas .....	489
7.3. Portafolio Docente .....	495
7.3.1. Presentación.....	497
7.3.2. El papel del profesor de idiomas.....	502
7.3.3. Cultura e interculturalidad .....	503
7.3.4. Diversidad y variedades lingüísticas.....	506
7.3.5. Consciencia y actitudes lingüísticas.....	507
7.3.6. Política y planificación lingüísticas .....	509
7.3.7. Breves conclusiones del portafolio .....	511
<b>CONCLUSIÓN DEL ANÁLISIS DE LOS DATOS .....</b>	<b>513</b>
<b>CONSIDERACIONES FINALES .....</b>	<b>519</b>
<b>EPÍLOGO .....</b>	<b>531</b>
<b>BIBLIOGRAFÍA .....</b>	<b>533</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>581</b>
Anexo I.....	581
Anexo II.....	593





## **RESUMEN**

### **Formación sociolingüística para profesores de LE en Brasil**

La presente tesis constituye un estudio teórico y experimental sobre la formación de los profesores de español como lengua extranjera (ELE) en Brasil en contextos sociolingüísticamente complejos, como son las zonas de frontera con lenguas en contacto. En este sentido, el proyecto se centra en la frontera de Mato Grosso con Bolivia en la ciudad brasileña de Cáceres, con la presencia del portugués, del español y de lenguas indígenas. Mediante la metodología de estudio de caso, insertada en el enfoque de investigación cualitativa, realizamos el diagnóstico de la situación sociolingüística de Cáceres y de la formación de los profesores de ELE con el fin de detectar las necesidades específicas en materia sociolingüística para la enseñanza-aprendizaje de lenguas en la región. Los resultados del análisis de los datos obtenidos mediante cuestionarios, sesiones reflexivas, entrevistas y portafolios docentes, han señalado la presencia de una relación asimétrica entre las lenguas y entre sus hablantes dentro y fuera del sistema educativo. Además, hemos detectado carencias en la formación del profesorado de ELE desde una perspectiva sociolingüística. Dos de los instrumentos de recogida de datos utilizados, las sesiones reflexivas y el portafolio docente, tuvieron el objetivo añadido de incrementar la reflexión y autoformación del profesorado en materia sociolingüística.

Las lenguas en la ciudad ocupan posiciones jerárquicas que responden a las relaciones de desigualdad y prejuicios entre los individuos de diferentes orígenes étnicos o de diferentes nacionalidades. En este contexto, la discriminación hacia los indígenas y hacia los bolivianos tienen consecuencias lingüísticas ya que conllevan actitudes negativas hacia su lengua y su cultura. Todo ello tendrá influencia en la enseñanza de lenguas en la zona, lo que requiere, por una parte, una atención especial en los currículos de los alumnos y, por otra, una preparación específica por parte de los profesores.

La formación del profesorado de lenguas, en especial el profesorado de español, en esta frontera, necesita, por lo tanto, una base sociolingüística debido a la actitud negativa hacia los hablantes de origen boliviano y hacia su lengua. Lo que llamamos formación sociolingüística se refiere a los saberes y competencias que el docente debe tener y que van más allá del funcionamiento estrictamente lingüístico de la lengua que enseña. Este conjunto de conocimientos de fondo sociolingüístico puede favorecer un

proceso de enseñanza de lenguas más eficaz, en particular en situaciones de diversidad lingüística, y puede convertir las aulas en espacios privilegiados para el desarrollo de la interculturalidad y de una actitud positiva hacia la diversidad sociocultural, étnica y lingüística de los alumnos. De esta manera, aspiramos a llevar a las clases de lenguas la aceptación de la diversidad lingüística como factor de justicia social. En suma, este tipo de formación puede ser un factor clave para consolidar el español en esta frontera a través de una enseñanza acorde con sus especificidades. Además, este estudio puede servir como modelo para la enseñanza de lenguas extranjeras en otros contextos de diversidad lingüística y sociocultural en los que las lenguas ocupan posiciones asimétricas, tanto en Brasil como en otros países.

**Palabras clave:** español lengua extranjera – lengua de frontera – sociolingüística – enseñanza de lenguas extranjeras – formación docente – diversidad lingüística

## **RESUMO**

### **Formação sociolinguística para professores de LE no Brasil**

A tese está constituída por um estudo teórico e experimental sobre a formação de professores de espanhol como língua estrangeira (ELE) no Brasil em contextos socio linguisticamente complexos, como as áreas de fronteira com línguas em contato. Nesse sentido, o projeto se concentra na fronteira do Mato Grosso com a Bolívia, na cidade brasileira de Cáceres, com a presença do português, do espanhol e de línguas indígenas. Mediante a metodologia de estudo de caso, inserida na abordagem de pesquisa qualitativa, realizamos o diagnóstico da situação sociolinguística de Cáceres e da formação de professores de ELE, a fim de detectar as necessidades específicas em matéria sociolinguística para o ensino-aprendizagem de línguas na região. Os resultados da análise dos dados obtidos através de questionários, sessões reflexivas, entrevistas e portfólios docentes, indicaram a presença de uma relação assimétrica entre as línguas e entre seus falantes dentro e fora do sistema educativo. Além disso, detectamos carências na formação de professores de ELE a partir de uma perspectiva sociolinguística. Dois dos instrumentos de coleta de dados utilizados, as sessões reflexivas e o portfólio docente, tiveram o objetivo complementar de incrementar a reflexão y auto formação do professorado em matéria sociolinguística.

As línguas da cidade ocupam posições hierárquicas que respondem às relações de desigualdade e de discriminação entre indivíduos de diferentes origens étnicas ou de diferentes nacionalidades. Neste contexto, os preconceitos contra os povos indígenas e contra os bolivianos têm consequências linguísticas, uma vez que implicam atitudes negativas em relação à sua língua e sua cultura. Isto terá influência no ensino de línguas na região, o que exige, por um lado, uma atenção especial nos currículos dos alunos, e por outro lado, uma preparação específica por parte dos professores.

A formação do professorado de línguas, particularmente os professores de espanhol, nessa fronteira, requer, portanto, uma base sociolinguística devido à atitude negativa em relação aos falantes de origem boliviana e em relação à sua língua. O que chamamos de formação sociolinguística refere-se aos conhecimentos e às competências que o professor deve ter, e que vão além do funcionamento estritamente linguístico da língua que ensina. Este conjunto de saberes, de fundo sociolinguístico, pode favorecer um

processo de ensino de línguas mais eficaz, especialmente em situações de diversidade linguística, e pode, também, transformar as salas de aula em espaços privilegiados para o desenvolvimento da interculturalidade e de atitudes positivas em relação à diversidade sociocultural, étnica e linguística dos alunos. Desta forma, almejamos levar às aulas de idiomas a aceitação da diversidade linguística como fator de justiça social. Em suma, esse tipo de formação pode ser um fator fundamental para consolidar o espanhol nessa fronteira através de um ensino de acordo com as suas especificidades. De forma complementar, este estudo pode servir um como modelo para o ensino de línguas estrangeiras em outros contextos de diversidade linguística e sociocultural nos quais as línguas ocupam posições assimétricas, tanto no Brasil como em outros países.

**Palavras-chave:** espanhol língua estrangeira - língua de fronteira - sociolinguística - ensino de línguas estrangeiras - formação docente - diversidade linguística.

## **ABSTRACT**

### **Sociolinguistic training for teachers of foreign language in Brazil**

The present thesis constitutes a theoretical and experimental study on the training of teachers of Spanish as a foreign language (SFL) in Brazil in sociolinguistically complex contexts, such as the border areas in which there are languages in contact. Consequently, the project centres on the border between Mato Grosso and Bolivia, in the Brazilian city of Cáceres where the Spanish, Portuguese and indigenous languages cohabit. By following the case study methodology, inserted in the approach of qualitative investigation, the diagnose of the sociolinguistic situation in Cáceres, alongside with that of the training of teachers, was made with the aim of detecting specific needs within the sociolinguistic sphere regarding the teaching and learning of languages in the region. The results of the analysis of the information obtained through questionnaires, reflexive sessions, interviews and teachers' portfolios have shed light on the existence of an asymmetric relationship between the languages and between their speakers within and without the educational system. Furthermore, we have detected SFL teachers have scarce training from a sociolinguistic perspective. Two of the tools employed to gather information, the reflexive sessions and the teacher's portfolio, had the added value of increasing the teacher's reflection and self-training regarding sociolinguistic aspects.

Languages in the city hold hierarchical positions that respond to the relationships of inequality and prejudice between the members of different ethnic origins or nationalities. In this context, the discrimination towards the indigenous and Bolivian population has linguistic consequences as it entails negative attitudes to their language and culture. The whole situation will influence the teaching of languages in the area, which requires, on the one hand, special attention to the curriculums of the students, and on the other, specific teacher training.

Therefore, the training of language teachers, as it is the case of Spanish teachers, requires, in this particular border area, a sociolinguistic base due to the negative attitude towards speakers with Bolivian origins and their language. What we call sociolinguistic training refers to the knowledge and competences the teacher should possess and which go beyond the strictly linguistic way the language they teach work. This amount of knowledge with a sociolinguistic focus can benefit a more effective process of language



teaching, especially in situations of linguistic diversity and can turn the classrooms into privileged spaces for the development of multiculturalism and of a positive attitude towards the socio-cultural, ethnic and linguistic diversity of the students. In this way, as a matter of social justice, we aim to include the acceptance of linguistic diversity in languages classes.

To conclude, this type of training can be a key factor in the consolidation of the Spanish language in this border area through an education in accordance with its specificities. In addition, the present research is useful as a model for the teaching of foreign languages in other contexts of linguistic diversity. Furthermore, the present study can become useful as a model for the teaching of foreign languages in other contexts of linguistic and sociocultural diversity in which languages show asymmetric positions, not only in Brazil but also in other countries.

**Keywords:** Spanish as a foreign language - languages in contact – sociolinguistic - teaching of foreign languages - training of teachers - linguistic diversity

## **ABREVIATURAS**

**BNCC** – Base Nacional Común Curricular

**EaD** – Educación a Distancia

**ELE** – Español Lengua Extranjera

**FAEL** – Facultad Educacional de Lapa

**FUNAI** – Fundación Nacional del Indígena

**IBGE** – Instituto Brasileño de Geografía y Estadística

**LDB** – Ley de Directrices y Bases de la Educación

**LE** – Lengua Extranjera

**MCER** – Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas

**MERCOSUR** – Mercado Común del Sur

**OCEM** – Orientaciones Curriculares para la Enseñanza Media

**PCN** – Parámetros Curriculares Nacionales

**PDFF** – Proyecto de Desarrollo de la Franja de Frontera

**SEDUC** – Secretaría de Educación del Estado de Mato Grosso

**UFMT** – Universidad Federal de Mato Grosso

**UNEMAT** – Universidad del Estado de Mato Grosso

**UNIP** – Universidad Paulista



## **PARTE I: PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN**



## **CAPÍTULO 1: INTRODUÇÃO, OBJETIVOS, JUSTIFICATIVA E ASPECTOS METODOLÓGICOS**

### **1.1. Introdução**

No Brasil, as línguas estrangeiras (LE) mais presentes no sistema educativo são o inglês e o espanhol. Na presente pesquisa, ao propor uma formação docente de base sociolinguística, nos centramos no ensino do espanhol como língua estrangeira (ELE) em contextos fronteiriços. A escolha da formação do professorado de ELE se deve à complexidade que se soma ao ensino do espanhol no Brasil, o fato de possuir uma extensa faixa de fronteira com países hispano falantes e, por tanto, grandes regiões multilíngues português - espanhol. Nestes contextos fronteiriços de diversidade linguística (que além do português e do espanhol apresentam numerosas línguas indígenas) uma formação de base sociolinguística é ainda mais urgente. Porém, consideramos que as bases da formação docente desenvolvidas na pesquisa podem servir de modelo e suporte para o professor de outras LE do Brasil. Isto porque pode ajudá-lo a analisar a situação sociolinguística brasileira e entender como o sucesso do seu trabalho depende de competências que vão além do conhecimento estritamente linguístico da LE que ensina e que tem seus fundamentos na sociolinguística. Desta forma, todo o desenvolvimento da pesquisa se refere ao ensino do espanhol, mas os preceitos que propomos para a formação do professor de ELE pode contribuir para o aprimoramento da docência dos demais professores de LE do Brasil.

A presença do inglês no Brasil e no mundo deve-se à sua força como língua de comunicação internacional. Já a presença do espanhol no território brasileiro teve seu impulso sobretudo a partir da criação do MERCOSUL em 1991. Desde então, os países que compõem o bloco econômico incentivaram ações para cumprir as metas de integração linguística e difusão das suas línguas oficiais. A Lei 11.161 (Brasil, 2005) sancionada em 2005 pelo governo, que assegurava a obrigatoriedade do ensino do espanhol nas escolas brasileiras, foi fruto dos objetivos do MERCOSUL e significou o maior avanço para o aumento da língua espanhola no sistema educativo nacional. Já se verificava o aumento do espanhol nas escolas desde 1991 a partir do início do MERCOSUL, mas o número de escolas que ofereciam espanhol língua estrangeira assim como o número de docentes

cresceu especialmente no período posterior à lei como nunca antes havia ocorrido. A lei contribuía para o fomento do ensino do espanhol em todas as regiões do Brasil, entre as quais destacamos as zonas de fronteira com os países de língua espanhola que têm uma necessidade mais imediata de desenvolver as capacidades linguísticas dos indivíduos na língua do país vizinho.

O momento atual, tanto das políticas educativas e linguísticas quanto dos demais setores, é de extrema instabilidade e verifica-se um enorme retrocesso de conquistas adquiridas. Neste cenário, lamentavelmente, a Lei 11.161 (Brasil, 2005), que respondia às necessidades linguísticas de grande parte da população, foi revogada em fevereiro de 2017 a través da Lei 13.415/2017 (Brasil, 2017). Esta revogação forma parte de um processo de mudança no rumo das políticas sociais, econômicas e educativas vividas pelo Brasil nos últimos anos. Com a revogação da lei é cada vez maior o número de escolas que retiram o espanhol da sua grade curricular. A Lei 13.415/2017 (Brasil, 2017), também inclui mudanças na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 - LDB (Brasil, 1996) e não deixa facultativo aos centros escolares a língua estrangeira para compor o currículo, mas sim expressa a obrigatoriedade do inglês. É fácil concluir que estas medidas desfavorecem a integração linguística nos mais de 15.000 km de fronteiras brasileiras com os países hispano falantes e deixa uma grande parte da população nacional sem um ensino de língua estrangeira que seja adequado às suas necessidades.

A Lei 11.161/2005 (Brasil, 2005) vinha a contemplar no contexto escolar uma realidade já presente fora das escolas: a presença da língua espanhola em grande parte do território nacional seja pela extensa fronteira com países falantes de espanhol, seja pelos imigrantes residentes no país. O aumento do ensino de espanhol nas escolas significava a correspondência do ensino linguístico ao uso social da língua e às demandas regionais, de forma particular nas regiões de fronteira. Neste sentido, a revogação da Lei 11.161 (Brasil, 2005) contradiz os documentos que regulam a educação nacional – Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (Brasil, 1998, 2000 e 2002a); Orientações Curriculares para o Ensino Médio - OCEM (Brasil, 2006) e Plano Nacional do Livro Didático – PNLD (2011, 2014 e 2015) – que consideram a importância de associar o conhecimento linguístico ao uso social da língua e ao contexto regional no qual se desenvolve o processo de ensino do idioma.

Na mesma linha, diversos estudos defendem de forma significativa a presença no ensino de línguas da variação linguística e da contextualização sociocultural, tanto no

ensino de L1 (Bortoni-Ricardo 2005; Carvalho, 2010; Gorski y Lehmkuhl Coelho, 2006, Bagno, 2015; Bugel, 2000; Fanjul, 2004) quanto no ensino de LE (Preston y Young 2000; Moreno Fernández, 1994, 2010; Salgado-Robles, 2011; Níkleva, 2012; Silva, 2014). Encontraremos as bases para cumprir o objetivo descrito anteriormente de relacionar o ensino ao contexto e uso social de línguas na sociolinguística. Nas últimas décadas a linguística aplicada se nutriu de diferentes campos do conhecimento tanto da linguística como de outras áreas para desenvolver estudos sobre a aquisição e o ensino-aprendizagem de línguas, maternas e estrangeiras. Entre estas contribuições se inclui as da sociolinguística. Este campo da linguística se preocupa pelos aspectos que relacionam língua e contexto social, abarcando uma grande diversidade de temas que foram tomados pela linguística aplicada no seu objetivo de aprimorar cada vez mais o processo de ensino de línguas, entre eles: diversidade linguística, variedades linguísticas, línguas em contato, multilinguismo, plurilinguismo e interculturalidade, competência comunicativa e competência sociolinguística; mudança linguística e atitudes linguísticas; políticas linguísticas e bilinguismo.

Entretanto, consideramos que é especialmente relevante e inovador ampliar a união da linguística aplicada e da sociolinguística com parâmetros que não foram considerados até o presente momento no ensino de espanhol em muitas regiões do Brasil: i) diferenciação de regiões de fronteira como um contexto geográfico, sociocultural e linguístico que demanda um processo de ensino aprendizagem de ELE de acordo com as suas particularidades; e ii) diferenciação na formação de professores de ELE nas regiões de fronteira com países de língua espanhola. Pensamos que o ensino de línguas em contextos de diversidade social, cultural, étnica e linguística (como nas fronteiras brasileiras) tem necessidades específicas e, por tanto, deve partir de uma formação docente diferenciada, fundamentada na sociolinguística. Conforme veremos no capítulo 2, adotamos uma visão ampla da sociolinguística a partir da relação entre língua, cultura e sociedade. Desta forma, englobamos também as contribuições da etnolinguística. Em muitos casos, nas fronteiras há uma relação assimétrica entre as línguas, e claro, entre seus falantes que, muitas vezes, gera situações de marginalização e exclusão de determinados coletivos. Neste sentido, se o professorado possui, entre outros aspectos, uma formação com fundamentos na sociolinguística, as aulas de línguas podem converter-se em um espaço privilegiado para o desenvolvimento da interculturalidade e de uma atitude positiva frente à diversidade sociocultural, étnica e linguística.



Sendo o professor um dos protagonistas do processo de ensino de línguas, pensamos que é primordial partir da formação docente para atingir uma mudança significativa no ensino de espanhol no Brasil em zonas de fronteira que apresentam tensões sociais e culturais com consequências no âmbito linguístico. A partir desta perspectiva acreditamos que uma formação de professores de base sociolinguística em contextos fronteiriços brasileiros, com relações de desigualdade e assimetria entre as línguas, pode facilitar a integração entre o alunado e em última instância colaborar para a convivência harmoniosa entre os habitantes de diferentes origens culturais. No atual mundo globalizado, este tipo de formação faz-se necessária em todos os contextos de ensino, porém sua necessidade é mais evidente em situações de diversidade sociocultural, étnica e linguística como nas fronteiras brasileiras.

No presente estudo, quando falamos sobre uma formação sociolinguística para os professores de ELE, nos referimos aos saberes e competências que o docente deve possuir que vão além do funcionamento estritamente linguístico da língua estrangeira que ensina. A competência linguística do professor de LE é requisito para o bom desempenho do seu trabalho, porém, há outros conhecimentos que ultrapassam os aspectos linguísticos que são tão importantes quanto dita competência. A este conjunto de saberes extralinguísticos de base sociolinguística que podem favorecer um processo de ensino-aprendizagem mais eficaz da LE, principalmente em contextos de diversidade linguística, é o que chamamos de formação sociolinguística. Neste sentido, consideramos a necessidade de uma formação docente inicial e contínua que seja capaz de fornecer este conjunto de saberes para apoiar o trabalho do professorado. Defendemos uma formação que possa produzir, em cada contexto diferenciado, um processo de ensino linguístico consonante com as características locais e que, por esta razão, seja um fator de fomento de interculturalidade e de redução de tensões, desigualdades e preconceitos. Esta formação englobaria o conhecimento sobre alguns elementos e áreas da sociolinguística e sua relação com o ensino de LE.

Para que se possa propor uma formação docente a partir dos preceitos expostos anteriormente, faz-se necessária a realização prévia de: i) um diagnóstico da situação sociolinguística local; ii) um diagnóstico das línguas presentes no sistema educativo y iii) um diagnóstico da formação dos professores em ativo que possa detectar as carências em aspectos de base sociolinguística. A partir deste pressuposto, a nossa pesquisa consiste em um diagnóstico tanto da situação sociolinguística local e do sistema educativo como

da formação do professorado de uma localidade fronteiriça que apresenta complexidade em matéria de diversidade sociocultural, étnica e linguística: a cidade de Cáceres, localizada na região Centro-Oeste do Brasil, no estado do Mato Grosso, na fronteira do Brasil com a Bolívia, país de língua espanhola que tem a fronteira mais extensa com Brasil. Em Cáceres, como protótipo da diversidade do Estado do Mato Grosso, encontramos brasileiros, bolivianos, indígenas e comunidades quilombolas em uma configuração das identidades na qual misturam-se os conceitos de nacionalidades e etnias.

Mediante um estudo de caso na cidade brasileira de Cáceres, realizamos um diagnóstico referente à formação dos professores de ELE no que diz respeito a aspectos sociolinguísticos, e assim detectamos as suas carências com o fim de propor as linhas gerais para a formação docente desde uma perspectiva sociolinguística para esta região de fronteira que possa contribuir para um ensino de ELE socialmente construído.

Numa formação a partir do enfoque sociolinguístico, que considera fatores extralinguísticos, se o docente conhece a situação sociolinguística local; as crenças e as atitudes que os habitantes da região têm respeito à língua estrangeira; a importância do plurilinguismo para a sua região; as políticas linguísticas que afetam o ensino da língua; entre outros temas; ele estará mais capacitado para construir uma prática docente de acordo com as especificidades e demandas locais. Em outras palavras, o professor estaria mais preparado para relacionar o saber linguístico que deve ensinar ao seu aluno ao contexto específico no qual se desenvolve o processo educativo. Este tipo de formação, além de melhorar a prática diária docente, capacitaria o professor para analisar o seu contexto social e educativo, o que em última instância o tornaria um elemento chave na elaboração e na cobrança de políticas linguísticas que satisfaçam as necessidades comunicativas da sua região e da sua escola.

A partir do que foi exposto anteriormente, partimos da seguinte hipótese:

- H: Os professores de ELE de Cáceres não possuem uma formação de base sociolinguística que possa contribuir para a integração dos indivíduos de diferentes origens, para a interculturalidade e para a consolidação do espanhol e do multilinguismo na fronteira.

A seguir apresentaremos os objetivos gerais e específicos da pesquisa, assim como a justificativa e a metodologia seguida para averiguar a veracidade da hipótese apresentada.

## **1.2- Objetivos e perguntas de pesquisa**

### **1.2.1. Objetivos**

#### **Objetivos Gerais:**

**OG(i).** Melhorar a qualidade da educação em LE da região de fronteira do estado do Mato Grosso a partir de uma formação docente que possa responder às particularidades econômicas, socioculturais e linguísticas da região.

**OG(ii).** Fazer o diagnóstico da formação sociolinguística de professores da região de fronteira do Estado do Mato Grosso e detectar as carências na formação docente.

**OG(iii).** Propor as linhas gerais de formação docente sociolinguística de ELE para a região de fronteira do Estado do Mato Grosso.

**OG(iv).** Promover o desenvolvimento das competências e habilidades dos habitantes da fronteira de Mato Grosso como falantes plurilíngues e interculturais.

#### **Objetivos Específicos:**

**OE(i).** Descrever e analisar as contribuições da sociolinguística para o ensino de línguas estrangeiras.

**OE(ii).** Descrever e analisar as políticas públicas e linguísticas de ensino e difusão do espanhol no território nacional e sua adequação às regiões de fronteira, em especial à fronteira do Estado do Mato Grosso com a Bolívia.

**OE(iii).** Analisar o currículo das universidades que formam professores de ELE na região de fronteira do estado do Mato com a Bolívia.

**OE(iv).** Obter dados empíricos sobre a situação sociocultural e linguística na região de fronteira do Estado do Mato Grosso com a Bolívia.

**OE(v).** Obter dados empíricos sobre a formação sociolinguística de professores da região de fronteira do Estado do Mato Grosso e detectar as carências na formação docente.

**OE(vi).** Descrever e analisar as necessidades da formação docente de ELE da região de fronteira do Estado do Mato Grosso desde uma perspectiva sociolinguística.

**OE(vii):** Propor as linhas gerais da formação sociolinguística para professores de ELE do Estado do Mato Grosso de acordo com suas necessidades baseando-se nos dados empíricos coletados.

### **Objetivos de Desenvolvimento**

**OD(i).** Levantamento Bibliográfico.

**OD(ii).** Leitura e fichamento de textos.

**OD(iii).** Contato com as instituições e professores participantes.

**OD(iv).** Elaboração dos questionários, das entrevistas e da proposta de história de vida e programação dos grupos de discussão para coleta de dados com os participantes.

**OD(v).** Redação da tese.

**OD(vi).** Revisão da tese.

### **1.2.2. Perguntas de pesquisa**

A partir da contextualização do tema, assim como da delimitação das hipóteses e dos objetivos, as perguntas de pesquisa que nortearão o nosso estudo são:

1- Quais as necessidades específicas de formação de professores de ELE da região de fronteira do Mato Grosso de acordo com uma perspectiva sociolinguística?

1.1- Que procedimentos e mudanças poderiam ser adotados para a esse tipo de formação que possa melhorar a qualidade da educação em LE da região de fronteira do estado do Mato Grosso a partir de uma formação

docente que responda às particularidades econômicas, socioculturais e linguísticas da região?

1.2- Qual a pertinência e obstáculos existentes nessa região que podem influenciar positiva ou negativamente na formação desses professores e no desenvolvimento das competências e habilidades dos habitantes da fronteira de Mato Grosso como falantes plurilíngues e interculturais?

2- Que diretrizes devem compor a formação docente sociolinguística, de acordo com os dados empíricos obtidos mediante diagnóstico realizado *in lócus*, sobre as necessidades de ensino – aprendizagem específicos da região?

2.1. Em linhas gerais, que tipo de estratégias, abordagem e metodologia devem compor a formação docente, dentro de uma perspectiva sociolinguística.

### **1.3- Justificativa**

Segundo os objetivos da presente pesquisa, temos que apresentar duas justificativas. Em primeiro lugar, justificar a importância de uma formação docente de base sociolinguística e, em segundo lugar, justificar a escolha da cidade de Cáceres para o estudo. A seguir, explicamos o porquê de ambas as propostas.

O aumento da demanda de ensino e difusão da língua espanhola no Brasil desde a criação do MERCOSUL e da Lei 11.161 (Brasil, 2005) de obrigatoriedade do espanhol no ensino médio nas escolas públicas brasileiras é uma das razões que nos levou a inserir-nos neste campo e tentar contribuir com a nossa pesquisa para o objetivo nacional e regional de integração cultural e linguística através da proposta de um ensino-aprendizagem da língua espanhola no Brasil que relaciona língua e sociedade. Como bem destaca Corder (1982 [1973]), consegue-se melhores resultados no ensino de línguas quando o conteúdo linguístico se aproxima das necessidades funcionais dos alunos.

O Brasil, com a sua diversidade em diferentes âmbitos, requer do docente de ELE a capacidade de ser sensível às diferenças sociais, econômicas, culturais e linguísticas (principalmente em regiões de fronteira) e saber que o seu trabalho docente deve adaptar-se a diferentes contextos educativos. Por exemplo, um professor formado na região sudeste (região com maiores recursos e que detém o domínio político e econômico) que vai ensinar o espanhol fora da sua região em uma localidade de fronteira deve procurar conhecer melhor o contexto sociolinguístico da região para assim poder analisar criticamente as decisões mais adequadas relacionadas à variação linguística do espanhol e aos conteúdos socioculturais associados à língua espanhola e em consonância com as necessidades linguísticas e culturais dos alunos.

A proposta do nosso trabalho de uma formação sociolinguística para professores de ELE tem como objetivo mostrar que no ensino-aprendizagem da língua espanhola no Brasil as questões linguísticas devem ser pensadas em consonância com o contexto social no qual se insere o processo educativo. O espanhol, uma língua tão diversa, em um país tão diverso como o Brasil, desde o ponto de vista geográfico, cultural, social, econômico, educativo e linguístico, supõe diferentes formas de abordagem de ensino no que se refere às questões de variação linguística da língua espanhola assim como os seus componentes culturais e sociais. Por isso uma formação sociolinguística que trate temas como diversidade e variação linguísticas, atitudes linguísticas, política linguística, entre outros, pode melhorar a qualidade do ensino-aprendizagem de ELE no Brasil. Um professor de línguas que atende às questões sociolinguísticas na sua prática docente tem um olhar voltado tanto para a língua quanto para os aspectos econômicos, políticos e socioculturais que interferem no processo de ensino do idioma. Entre eles se destacam as políticas públicas e linguísticas, a presença de falantes de diferentes origens geográficas e socioculturais, com comportamentos e atitudes que desencadeiam muitas vezes em relações de poder, além das movimentações e rotatividade do mercado de trabalho e comércio gerados pelos fluxos migratórios, com implicações macro e microeconômicas. Todas estas questões são mais complexas nas regiões de fronteira.

As regiões de fronteira do Brasil com os países de língua espanhola apresentam características próprias do ponto de vista social, cultural e econômico. A fronteira da Região Sul do país com o Paraguai, o Uruguai e a Argentina apresenta maior desenvolvimento econômico e social se comparado às fronteiras das regiões Centro-Oeste e Norte do Brasil. Isto deve-se a que estes dois últimos países, entre os fronteiriços com

o Brasil, têm melhores índices de desenvolvimento da mesma forma que a Região Sul do Brasil concentra maiores níveis de riqueza do que as duas outras regiões com fronteira com países de língua espanhola (regiões Centro-Oeste e Norte). Por este motivo pôde-se concretizar mais iniciativas de integração na fronteira sul, como por exemplo o Projeto Escola Intercultural Bilíngue de Fronteira (PEIBF) criado em 2005 por uma ação bilateral Brasil-Argentina que teve claramente maiores repercussões no sul do país. Também podemos encontrar estudos e projetos desenvolvidos pelo Instituto de Investigação e Desenvolvimento em Políticas Linguísticas (IPOL) e pelo Observatório da Educação na Fronteira (OBEDF), também concentrados em sua grande maioria no sul do Brasil. No sul, portanto, há interesse pela difusão da língua espanhola, assim como pelo seu estudo por parte das instituições públicas e dos órgãos governamentais e por parte da comunidade brasileira.

Em sentido contrário, os problemas sociais e econômicos do Centro-Oeste e Norte do Brasil assim como dos seus países fronteiriços (Bolívia, Peru, Colômbia e Venezuela), unidos aos estereótipos negativos associados aos seus habitantes pelos brasileiros, refletem em menores iniciativas de integração e em um menor empenho e preocupação pelo estudo do espanhol no lado brasileiro. Em particular na fronteira do estado de Mato Grosso com a Bolívia o interesse pelo espanhol é cada vez menor devido aos estereótipos negativos associados aos bolivianos. Esta visão negativa se apoia nos casos de violência ocasionada pelo tráfico de drogas na fronteira, relacionados de forma injustificada e quase exclusivamente à comunidade boliviana. Além disso, o preconceito que sofrem os indígenas, numerosos na região, se mistura aos estereótipos contra os bolivianos pois é generalizada a junção das identidades indígena e boliviana.

Embora o Brasil tenha vivido nos últimos anos uma fase de crescimento econômico e tenha diminuído seus níveis de pobreza a partir de políticas sociais executadas pelos últimos governos, a distribuição da riqueza ainda apresenta desigualdade no território nacional. A região escolhida para o estudo, localizada na região Centro-Oeste do Brasil concentra baixos índices de industrialização e de desenvolvimento científico e tecnológico, o que nos levou a elaborar a proposta de uma formação sociolinguística de professores de espanhol na fronteira que possa contribuir para a qualidade da educação e a consequente construção de uma sociedade igualitária na qual todos exerçam os direitos e a cidadania de forma plena e em respeito aos direitos humanos.

Na região Centro-Oeste, a esta desigualdade econômica e social entre as diferentes regiões brasileiras, se soma a problemática de integração fronteiriça entre os moradores brasileiros, bolivianos e indígenas. Segundo veremos ao longo da pesquisa, na região estudada há uma atitude negativa em relação aos bolivianos e indígenas, o que pode influenciar de forma contundente o panorama linguístico local no que se refere à manutenção das línguas indígenas e espanhola na região e, infelizmente, são escassas as iniciativas de integração. Assim, além da nossa justificativa baseada em critérios linguísticos, ou seja, na necessidade de formação sociolinguística em zonas de complexidade linguística e sociocultural como é o caso das zonas de fronteira, consideramos que a nossa proposta de um ensino de línguas de base sociolinguística, é uma possível via para ajudar a minimizar a desigualdade econômica e social existente em algumas regiões do território brasileiro e aumentar a integração entre os indivíduos.

Ao contrário do que ocorre na Região Centro-Oeste, há diversas iniciativas de integração fronteiriça na Região Sul do Brasil. A maior atenção para a fronteira sul no desenvolvimento de políticas e ações de difusão das línguas oficiais dos países em ambos os lados da fronteira se deve, a três fatores. Primeiramente é uma das regiões do Brasil, que juntamente com a Região Sudeste, apresenta o maior índice de desenvolvimento econômico e social. Em segundo lugar, possui acordos e projetos com os países limítrofes membros do MERCOSUL para a difusão das suas línguas fora dos seus territórios na faixa de fronteira. Por último, esta fronteira possui uma configuração geográfica mais propícia ao trânsito constante dos habitantes das diferentes nacionalidades, o que favorece o multilinguismo local.

Entretanto esta realidade não deveria excluir as outras regiões de fronteira da política de integração, sobretudo considerando o menor índice de desenvolvimento nas fronteiras do centro-oeste e norte do Brasil e a consequente necessidade de maiores investimentos e iniciativas em educação nestas regiões.

O Brasil conta com políticas direcionadas às línguas indígenas, dentro e fora das zonas de fronteira. O justificado interesse na promoção, preservação e divulgação dessas línguas não deve deixar de valorizar também o ensino de outras línguas. Temos que considerar que o Estado do Mato Grosso é uma zona de fronteira com um país de língua oficial espanhola. Isto gera uma necessidade comunicativa que afeta a vida diária dos falantes desta região. A aquisição da língua espanhola dará a possibilidade aos moradores locais de melhorarem suas condições de vida mediante novas oportunidades de trabalho



promovidas pela integração linguística. O informe de 2008 do programa *Educación Para Todos em 2015. Alcançaremos a meta?* da UNESCO (UNESCO, 2008) reconhece expressamente que a educação bilíngue e multilíngue pode contribuir significativamente para a melhoria da aprendizagem, enquanto destaca a necessidade de que os países façam o que for necessário para ter não só um número suficiente de professores que dominem a sua língua materna, mas também com abundantes recursos de aprendizagem em diferentes idiomas. No entanto, esta recomendação não teve até agora uma atitude mais decisiva na própria UNESCO em relação às necessidades educativas, como o fez com a introdução da tecnologia no ensino. No relatório da UNESCO do ano de 2013 *Situación Educativa de América Latina y el Caribe: Hacia la educación de calidad para todos al 2015* (UNESCO, 2013), as referências linguísticas se circunscrevem exclusivamente às línguas indígenas e não há nenhuma referência à promoção de competências plurilíngues em relação às línguas estrangeiras.

A ausência nos vários documentos que analisam e avaliam a educação em países emergentes e em desenvolvimento com relação ao valor das segundas línguas na conformação das competências de aprendizagem às quais devem aspirar todos os indivíduos, independentemente da sua região de origem, sua situação social e pessoal, justifica plenamente a nossa proposta de formação docente sociolinguística para professores de ELE no Estado do Mato Grosso.

Na escolha da cidade de Cáceres para o nosso estudo levamos em consideração, em síntese, a sua complexidade sociolinguística (presença do português, do espanhol e de línguas indígenas) e a escassa presença de políticas educacionais e linguísticas de integração fronteiriça na região, ao contrário do que acontece na Região Sul do Brasil. Além disso, Cáceres é a única cidade na faixa de fronteira do Mato Grosso com a Bolívia que oferece o ensino de espanhol nas escolas públicas estaduais, que são as escolas do ensino médio (fase na qual o espanhol era obrigatório antes da revogação da Lei 11.161/2005). Cáceres também é a principal cidade da faixa de fronteira do Mato Grosso, do ponto de vista econômico e populacional. Além disso, a Bolívia é o quinto país com o maior número de imigrantes no Brasil. A faixa de fronteira Brasil-Bolívia é uma região com grande concentração de imigrantes bolivianos, o que justifica uma política de integração educacional e linguística diferenciada nesta fronteira, bem como uma formação do professor de ELE adaptada às suas características sociolinguísticas.

Para finalizar, destacamos que o desenvolvimento das competências docentes de base sociolinguística em Cáceres, conforme veremos, pode ser uma ferramenta que contribua para consolidar o multilinguismo, para facilitar a comunicação intercultural e para a redução de tensões e conflitos existentes entre brasileiros, bolivianos e indígenas.

#### **1.4- Organização da tese e metodologia**

A tese está organizada em três partes:

- Parte I: Abordagem da tese
- Parte II: Marco teórico
- Parte III: Estudo de caso
- Considerações Finais

Na primeira parte, no Capítulo 1, apresentamos a introdução que inclui a justificativa e relevância do tema da tese, assim como os objetivos e perguntas de pesquisa que nortearão o estudo.

A segunda parte apresenta o marco teórico em que se ancora a nossa pesquisa e abrange os capítulos 2 e 3. O capítulo 2 introduz tópicos da sociolinguística relacionados com a nossa proposta de formação docente diferenciada em regiões de fronteira. Neste capítulo são discutidos os aspectos sociolinguísticos que são de especial relevância para a formação de professores de espanhol no contexto fronteiriço. O capítulo 3 trata da presença e ensino do espanhol no Brasil, das políticas públicas e linguísticas de ensino de LE e ELE no contexto brasileiro, e da formação de professores de ELE com especial atenção em alguns aspectos relevantes e que têm relação com as possíveis carências do processo formativo do professorado, tanto na formação inicial quanto na formação contínua, dentre outros.

A terceira parte é dedicada ao nosso estudo de caso, descrevendo o tipo de pesquisa, o contexto e participantes do estudo, os instrumentos para a coleta de dados e a formação sociolinguística dos professores de espanhol da cidade de Cáceres, na fronteira com a Bolívia. Esta parte está dividida nos capítulos 4 a 7. No capítulo 4 delineamos a

metodologia do estudo de caso. No capítulo 5 apresentamos o contexto da pesquisa e tratamos sobre a complexidade linguística e sociocultural da fronteira do Mato Grosso com a Bolívia. No capítulo 6 descrevemos e avaliamos os dados sobre as universidades e a formação do professorado de ELE em Mato Grosso e especificamente em Cáceres. No capítulo 7 analisamos os dados sobre a formação dos professores/as de ELE de Cáceres, com ênfase na sua formação de base sociolinguística. A partir desta análise, nas considerações finais, esboçaremos as linhas gerais para a formação sociolinguística que propomos e que devem estar presentes na formação dos professores de espanhol da região estudada.

Por último apresentamos a bibliografia e os anexos.

#### **1.4.1. Metodologia**

A metodologia de abordagem qualitativa está na base do nosso projeto de pesquisa. Dentro da abordagem qualitativa, a nossa pesquisa se constitui como um estudo de caso. O estudo de caso centra seu objetivo em uma unidade definida com o objetivo de conhecer em profundidade uma determinada situação prototípica de um problema. No nosso caso esta unidade definida são os professores de espanhol da cidade de Cáceres na fronteira com a Bolívia e a situação a ser estudada é a formação sociolinguística destes professores/as como um protótipo da problemática da formação de professores de espanhol em contextos fronteiriços.

Considerando que a abordagem qualitativa abarca diversos procedimentos ou técnicas, adotaremos um determinado tipo de procedimento dependendo do objetivo para a localização das fontes de dados segundo descrição a seguir.

A partir de pesquisa bibliográfica descrevemos e analisamos as contribuições da sociolinguística para o ensino de línguas estrangeiras – **OE(i).**

Através de pesquisa documental descrevemos e analisamos as políticas públicas e linguísticas de ensino e difusão do espanhol no território nacional e sua adequação às regiões de fronteira, em especial à fronteira do Estado do Mato Grosso com a Bolívia – **OE(ii).**

Também mediante pesquisa documental analisamos o currículo de cursos de formação de professores de ELE – **OE(iii)** – para conhecer o modelo de formação que seguem e a presença de matérias sobre sociolinguística em universidades de Mato Grosso formadoras do professores de ELE participantes da pesquisa (Universidade Federal do Mato Grosso - UFMT, Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT, Universidade de Cuiabá - UNIC, Centro Universitário da Grande Dourados - UNIGRAN, e por último, a Universidade Federal do Mato Grosso do Sul - UFMS) com o fim de observar as bases da formação universitária dos professores de ELE no que se refere à perspectiva sociolinguística segundo desenvolveremos no capítulo 2.

Esta parte da pesquisa - **OE(ii) e OE(iii)** - também conta com pesquisa bibliográfica para fazer um recorrido de estudos realizados sobre esta temática até o momento

O nosso estudo de caso inclui um trabalho de campo que pode ser definido como um “estudo empírico, no qual o pesquisador sai a campo para conhecer determinada realidade, no interior da qual, usando os instrumentos e técnicas (...), coleta dados para sua pesquisa” (Doxsey & De Riz, 2003: 38-39 em Engel Gerhardt e Tolfo Silveira, 2009: 80). Desta forma, a partir de pesquisa documental e bibliográfica (documentos oficiais e produção científica) e de procedimentos de pesquisa qualitativa (questionários, entrevistas, sessões reflexivas e portfólios docentes) obteremos dados empíricos sobre a situação geográfica, sociocultural e linguística na região de fronteira de Mato Grosso com a Bolívia – **OE(iv)** e sobre a formação dos professores de ELE DE Cáceres no que se refere aos conteúdos sociolinguísticos que apoiem sua prática docente – **OE(v)**.

A partir dos estudos obtidos na pesquisa de campo procedemos a análise e interpretação dos dados a partir de uma abordagem qualitativa. Desta análise esperamos obter as necessidades da formação docente de ELE da região de fronteira de Mato Grosso – **OE(vi)** e propor as linhas gerais da formação sociolinguística para professores de ELE do Estado do Mato Grosso de acordo com essas necessidades específicas da região – **OE(vii)**. Todos os dados empíricos e elementos teóricos abordados ao longo da pesquisa são aglutinados nesta etapa do projeto que consiste a proposta geral dos saberes, das competências e das habilidades docentes que desde a sociolinguística promoverão um ensino de ELE na fronteira de Mato Grosso de acordo suas especificidades.



## **PARTE II: MARCO TEÓRICO**



## **CAPÍTULO 2: INFLUENCIA DE LA SOCIOLINGÜÍSTICA EN LA ENSEÑANZA DE LE**

La enseñanza de lenguas, maternas y extranjeras, se ha nutrido de diferentes campos de la lingüística y se renueva continuamente con nuevas aportaciones, entre las que destacan las provenientes de la sociolingüística. El éxito de un proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas, más allá de estar relacionado con la competencia comunicativa del profesorado que enseña, depende en gran medida de su conocimiento y de su capacidad de reflexión sobre diferentes factores, lingüísticos y no lingüísticos, que intervienen en dicho proceso. Desde esta perspectiva la sociolingüística se configura como un soporte para desarrollar dichos conocimientos.

Según Níkleva y Rico-Marín (2017):

Para enseñar español a James, un niño inglés, ¿qué es más importante: saber bien español o conocer bien a James? Creemos que la respuesta correcta es: conocer bien a James. No interpretemos inadecuadamente esta decisión que no descarta saber español, solo que otorga más importancia todavía al conocimiento de la otra persona: el alumno (...). (Níkleva y Rico-Marín, 2017: 11)

Como indican las autoras, es necesario conocer al alumnado para que se pueda, entre otros elementos, aumentar su motivación según sus características (la edad, por ejemplo) y sus intereses. Conocer bien a los estudiantes, implica, asimismo, acercarnos a su contexto sociolingüístico y a los factores sociales que van a interferir en las decisiones curriculares y pedagógicas. Ello lleva a la necesidad de conocer tanto el repertorio lingüístico del alumnado como los elementos que lo rodean: i) la situación sociolingüística local y las relaciones entre las lenguas; ii) la relación entre la identidad lingüística de los individuos y el mantenimiento de la diversidad lingüística y la motivación hacia el estudio de determinadas lenguas como LE; iii) la política lingüística y sus efectos para los alumnos y la comunidad extra educativa. Para que el docente entienda las relaciones que han sido anteriormente mencionadas y pueda reflexionar sobre ellas con bases científicas debe acceder a conceptos y planteamientos de la sociolingüística.



En este capítulo haremos un recorrido por las bases teóricas referentes a algunos campos de estudio y conceptos de la sociolingüística que son más relevantes para la formación del profesorado de LE. Hablaremos sobre aspectos que pueden capacitar a los docentes para cumplir la función de conocer el universo lingüístico de su alumnado y las consecuencias en el proceso de enseñanza-aprendizaje de LE, sobre todo en contextos fronterizos.

## **2.1- Hacia un concepto de sociolingüística y delimitación de algunos de sus campos temáticos según el objeto de estudio**

La sociolingüística, inserida en el campo más amplio de la lingüística, tiene su principal interés de estudio en la relación entre la lengua, la cultura y la sociedad. Lengua y sociedad están relacionadas y no se puede concebir la existencia de una sin la otra. Desde Saussure (1945 [1916]) ya se consideraba la lengua como un hecho social. En su distinción entre *langue* y *parole*, Saussure considera que la primera es la parte social del lenguaje que existe en virtud de un tipo de contrato entre los miembros de la comunidad; y la segunda es un fenómeno individual, es una comunicación auténtica y concreta emitida por un individuo en un momento dado. En palabras del lingüista ginebrino: “Contra toda apariencia, en momento alguno existe la lengua fuera del hecho social, porque es un fenómeno semiológico” (1945 [1916]: 103). No obstante, tanto Saussure como los pilares posteriores de la lingüística del siglo XX Bloomfield (1964 [1933]), Hjelmslev (1947) y Chomsky (1987 [1957]), no consideran los aspectos ajenos, es decir, los aspectos sociales del lenguaje en la delimitación de su objeto de estudio y se centran, cada uno desde sus presupuestos teóricos, en el estudio del sistema lingüístico abstracto, en el estudio de la *langue*, no de la *parole*. Todo lo que quedó apartado del estudio del sistema abstracto fue objeto de interés en otros campos de la lingüística moderna que han surgido a posteriori.

El hecho de que Saussure, Bloomfield, Hjelmslev y Chomsky limiten – desde sus respectivas posiciones – lo que del lenguaje consideran pertinente al estudio lingüístico, sin duda logra dar solución a una disyuntiva teórica, pero lo que de Saussure acá se ha llamado “lingüística” es solo un territorio parcial,

más o menos acotado, aunque desde diversos ángulos, de la compleja *Sprachwissenschaft*. En realidad, todo aquello que quedó fuera de los límites marcados (estudio del sistema en abstracto) no dejó de ser objeto de interés, salvo para los seguidores ortodoxos de estos maestros, de modo que la pragmática del lenguaje con su eje fundamental, interacción de lengua y sociedad, y otros asuntos no menos importantes, seguían vivos en espera de que se les dispensara la debida atención, que no habían recibido de los grandes creadores del pensamiento lingüístico. (López Morales, 1993: 15-16)

Labov (1983 [1972]: 239), señala que los seguidores de Saussure conciben la lingüística como “una ciencia que estudia la vida de los signos en el interior de la vida social” pero advierte que estos estudiosos no se ocupan de la vida social en absoluto. Según Labov, “estos lingüistas trabajan en sus despachos con uno o dos informantes, o examinan su propio conocimiento de la *langue* (Labov (1983 [1972]: 239). En la misma línea afirma que Chomsky, en su distinción entre *competence* (conocimiento que tiene un hablante nativo de su propia lengua) y *performance* (puesta en práctica del conocimiento lingüístico de los hablantes en situaciones comunicativas concretas), delimita su objeto de estudio en la competencia. A partir de estos enfoques, Labov (1983 [1972]) destaca que la lingüística ha excluido de su definición el estudio del comportamiento social o el estudio del habla.

Entre los campos de la Lingüística que dispensaron atención al estudio de las lenguas desde el punto de vista social, más allá de lo abstracto, encontramos la sociolingüística. La relación entre lengua y sociedad ya estaban presentes antes del surgimiento de la sociolingüística en los estudios de dialectología y las relaciones entre lenguaje y cultura. De acuerdo con Hudson (1981 [1980]):

El desarrollo de la sociolingüística se ha dado principalmente durante los últimos años de la década de 1960 y primeros de la década de 1970. Puede verse, pues, lo nueva que es esta disciplina. Lo cual no quiere decir que el estudio del lenguaje en su relación con la sociedad sea una invención de los años 60, sino que, por el contrario, los estudios de dialectología y, en general, el estudio de las relaciones entre lenguaje y cultura – estudios ambos que pertenecen a la sociolingüística según nuestra definición – cuentan ya con una larga tradición. Lo realmente nuevo es el interés generalizado por la

sociolingüística y la consideración de que ésta puede aportar mucha luz en la comprensión de la naturaleza del lenguaje y de la sociedad. (Hudson, 1981 [1980]: 11)

El término sociolingüística fue acuñado por H. G. Currie y Currie E. G. en 1949, quienes la concebían como un subcampo de la lingüística y de la sociología, no obstante, la sociolingüística no ha alcanzado verdadera entidad hasta finales de la década de 1960. En 1966 William Bright (1966) hizo el intento de delimitar el contenido de las investigaciones de la sociolingüística y su definición. El autor insistió en su carácter novedoso y en la dificultad de definirlo con precisión. Este nuevo campo de estudio tiene en sus inicios una definición confusa y un marco teórico por construir. (Sarmiento, 1979)

En esta época apareció, sobre todo en Estados Unidos, una serie de obras clásicas que se dedicaron a todas las cuestiones importantes que integran la sociolingüística.

Los miembros destacados de este periodo fueron ante todo Joshua A. Fishman y William Labov. El primero de ellos se dedicó sobre todo a los problemas del bilingüismo y diglosia, política o planificación lingüística, todo esto con una atención especial a los países subdesarrollados. W. Labov, por el contrario, elaboró la teoría de la estratificación lingüística y su dependencia de los factores sociales, haciéndose famoso sobre todo por su interpretación sociolingüística de los cambios lingüísticos, su análisis del inglés hablado en Nueva York, así como por su ingeniosa elaboración de los métodos sociolingüísticos, en los que impuso también los procedimientos estadísticos. Al lado de estos lingüistas, es posible distinguir dentro de la sociolingüística norteamericana también una corriente orientada hacia la antropología. Sus representantes, de los cuales el de mayor importancia tal vez sea J. Gumperz, retoman las ideas de F. Boas y E. Sapir y de la etnolingüística. (Cerny, 1996: 410-411).

De esta forma, la sociolingüística es un campo de la lingüística que estudia la lengua mediante factores externos que, a su vez, caracterizarán la diversidad y la heterogeneidad lingüística. “La sociolingüística es la ciencia que estudia las lenguas, tanto diacrónica como sincrónicamente, pero en su contexto social” (Labov, 1972 en López Morales, 1983: 34). Sus estudios se centran en el interés por el lenguaje en tanto

que está influido por los hechos sociales: edad, sexo, la situación familiar, la clase social, nivel y situación educativa, ubicación geográfica, etc. De acuerdo con Trudgill y Hernández Campoy (2007), el término sociolingüística:

(...) [es] empleado para referirse a todas aquellas áreas que se ocupan del lenguaje como fenómeno social y cultural, estudiando las relaciones entre la lengua y la sociedad. La investigación sociolingüística, por tanto, tiene como objetivo lograr un mayor progreso en el conocimiento de la naturaleza y funcionamiento del lenguaje humano, en tanto que facultad, mediante el estudio de la lengua en su contexto social, así como de la relación e interacción entre lenguaje y sociedad. Líneas sociolingüísticas son la lingüística antropológica, la dialectología, el análisis del discurso, la etnografía del habla, la geolingüística, los estudios de contacto lingüístico, la lingüística secular, la psicología social del lenguaje, la sociología del lenguaje, o las más recientes como la sociolingüística histórica, la sociolingüística criolla, o los estudios de lenguaje y género. (Trudgill y Hernández Campoy, 2007: 289)

Moreno Fernández (1994) destaca tres campos de la investigación sociolingüística: sociología del lenguaje, etnografía de la comunicación y variación lingüística. El autor señala la presencia de estos tres campos de la sociolingüística en el proceso de adquisición de lenguas debido a la importancia del contexto social en este proceso y explica cómo cada uno de estos campos aportó importantes cambios en la adquisición y enseñanza-aprendizaje, tanto de lenguas maternas como de lenguas extranjeras, con la introducción de los conceptos de dominio, diglosia, actitudes y planificación lingüística oriundos de la sociología del lenguaje; de los conceptos de comunidad de habla, competencia comunicativa y repertorio comunicativo oriundos de la etnografía de la comunicación. El tercer campo citado de la sociolingüística, la variación lingüística, fue profundamente apropiado por la didáctica de lenguas en la enseñanza de lenguas extranjeras que presta atención en la producción lingüística en su contexto social.

Moreno Fernández (2000) justifica la vinculación de la sociolingüística y la adquisición de lenguas, principalmente, a partir de uno de los factores que interviene en la adquisición de lenguas: el contexto social. Según el autor, son tres estos factores: la lengua meta (el objeto del aprendizaje lingüístico), el aprendiz (el sujeto del aprendizaje lingüístico), y el contexto social (el medio o el ambiente para el aprendizaje). Desde una

perspectiva amplia, dentro del contexto social, se pueden identificar elementos personales y no personales:

Entre los elementos personales, pueden destacarse las características sociales de los individuos que acompañan, de un modo u otro, el proceso de adquisición del aprendiz (padre y amigos, para la primera lengua; compañeros de aprendizaje para la segunda; el profesor en la adquisición de una lengua extranjera), así como los rasgos de los grupos sociales de la comunidad en la que el aprendiz está adquiriendo una lengua. Tales elementos personales hacen posibles interacciones de muy diferente tipo, que resultan decisivas para el aprendiz en su proceso de adquisición lingüística.

Entre los elementos no personales, deben distinguirse, al menos, dos grupos de factores: los lingüístico-discursivos y los situacionales. Los factores discursivos tienen que ver más con el uso de la lengua en contexto que con sus características intrínsecas: qué tipo de comunicación se quiere o se tiene que establecer con la lengua adquirida, qué clase de temas van a ser tratados, en qué tipo de registros se utiliza esa lengua y con qué interlocutores. Entre los elementos situacionales, son significativos el lugar en que se usa la lengua y la actividad social para la que se precisa, así como la naturaleza pública o privada del contexto en que se ha de usar la lengua adquirida. (Moreno Fernández, 2000: 8-9)

El autor (Moreno Fernández, 2000: 12) concluye que son evidentes el interés de la sociolingüística y sus aportaciones a la adquisición de lenguas ya que el contexto, en el sentido amplio que ha sido descrito anteriormente, es uno de los factores esenciales en el proceso de adquisición. En este sentido “es natural que deba oír la voz de la disciplina lingüística que más experiencia tiene y mejor conoce el contexto social y sus proteicas manifestaciones” (Moreno Fernández, 2000: 12).

Podemos distinguir las aportaciones de la sociolingüística a los procesos de adquisición y enseñanza-aprendizaje de lenguas respecto a las primeras y segundas lenguas (L1 y L2), extranjeras o no. En la enseñanza de lenguas en general está presente de forma significativa la variación lingüística y la contextualización sociocultural. No obstante, en relación con la adquisición y desarrollo lingüístico, la sociolingüística se hace más presente en la adquisición de primeras lenguas (Moreno Fernández, 1994).

La vinculación de la sociolingüística, tanto en los procesos de adquisición y enseñanza-aprendizaje de L1 como de L2, se da en diferentes niveles (Moreno Fernández, 2000: 12):

- i) nivel social: determinación de la política de enseñanza de lenguas dentro de una comunidad;
- ii) nivel cultural: lengua como instrumento de relación entre el individuo y el ambiente;
- iii) nivel comunicativo: lengua como mecanismo básico de interacción;
- iv) nivel lingüístico: lengua y la relación con las variables de naturaleza extralingüística.

En este punto, es importante recordar los niveles que Corder (1982 [1973]) estableció para la enseñanza-aprendizaje de lenguas:

- i) nivel político: elección, por parte de los gobiernos y los parlamentos, de qué lenguas enseñar y a quién;
- ii) nivel lingüístico y sociolingüístico: decisión de qué enseñar, cuánto y cuándo hacerlo;
- iii) nivel psicolingüístico y pedagógico: decisiones relacionadas con cómo enseñar.

En esta línea, desde una visión amplia de la sociolingüística, podemos considerar que se relaciona con la enseñanza-aprendizaje de lenguas en el nivel político mediante las aportaciones de la sociología del lenguaje, con el nivel lingüístico y sociolingüístico mediante las aportaciones de la etnografía de la comunicación, de la variación lingüística y de los estudios de lenguas en contacto (Moreno Fernández, 1994, 2000 y Trudgill, 1984). Podemos añadir las aportaciones de la dialectología al nivel lingüístico y sociolingüístico, que contribuyen a las decisiones en cuanto a qué enseñar, qué variedades enseñar de acuerdo con el contexto educativo.

La interacción entre la sociolingüística y la enseñanza-aprendizaje de lenguas ha sido definida por primera vez en relación con el término *sociolingüística aplicada* por Trudgill (1984: 1), quien describe esta relación como “the application of linguistic

research to the solution of practical, educational and social problems of all types”. Trudgill y Hernández Campoy (2007) definen la sociolingüística aplicada como:

(...) la aplicación de los conocimientos teóricos sociolingüísticos donde la sociedad los necesite para la resolución de problemas reales. La propuesta de esta disciplina supone diferenciar entre sociolingüística teórica y aplicada. De este modo, si la primera se ocupa de la consecución de una mayor comprensión de la naturaleza del lenguaje, e incluso de la sociedad, la segunda, por su parte, se ocuparía de la aplicación de los descubrimientos teóricos sociolingüísticos para la solución de problemas reales o en otros campos donde pueda ser de algún valor. Las demandas del valor práctico o de las aplicaciones sociales, de la investigación sociolingüística están motivadas por dos principios labovianos: el principio de corrección de error y el principio del deber contraído. Los aspectos relativos a la función a desempeñar, pues, son fundamentalmente para la investigación sociolingüística no sólo en términos de validez empírica sino, incluso, de responsabilidad social, véanse también caso Ann Arbor, comunicación intercultural, sociolingüística interaccionista, conflicto lingüístico, cultivo de lenguas, planificación lingüística, restauración de lenguas, privación verbal, sociolingüística forense, ética en la investigación. (Trudgill y Hernández Campoy, 2007: 296-297)

Los documentos de planificación lingüística avalan la presencia de las aportaciones de la sociolingüística en la enseñanza de L1 y de L2, tanto los documentos a nivel supranacional como a nivel nacional. A nivel supranacional, en el contexto europeo, el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas. Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación (Consejo de Europa, 2001) contempla la atención a los elementos sociolingüísticos. El documento destaca la variación lingüística como factor inherente a todas las lenguas y propone que en el proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas esté presente el reconocimiento de las variantes dialectales, así como de los demás registros sociolingüísticos.

Ninguna comunidad de lengua europea es totalmente homogénea. Las distintas regiones tienen sus peculiaridades lingüísticas y culturales. Estas

peculiaridades suelen estar más marcadas en las personas que viven una vida puramente local, y guardan relación, por tanto, con la clase social, la ocupación y el nivel educativo. El reconocimiento de dichos rasgos dialectales ofrece, pues, claves significativas respecto a las características del interlocutor. Los estereotipos desempeñan un papel importante en este proceso que se puede reducir con el desarrollo de destrezas interculturales (...). Con el paso del tiempo, los alumnos también entrarán en contacto con hablantes de varias procedencias; antes de que puedan adoptar ellos mismos las formas dialectales, deberían ser conscientes de sus connotaciones sociales y de la necesidad de coherencia y de constancia. (Consejo de Europa, 2001: 118)

Considerando la sociolingüística desde un punto de vista amplio, que abarca lengua, sociedad, cultura (e interculturalidad), encontramos su presencia en una posición destacada en el MCER. Dentro del contexto multicultural y de multilingüismo de Europa, las directrices del MCER suponen el diálogo y tolerancia entre las culturas hacia el desarrollo de la interculturalidad, en la cual lo importante no es salir de una cultura hacia otra, sino valorar ambas culturas. La conciencia intercultural consiste en que, aunque la enseñanza de LE posibilite el acercamiento a otras culturas, lo importante es el diálogo de estas con el universo cultural del estudiante.

[...] el alumno o estudiante de una lengua y de su correspondiente cultura, ya sea segunda lengua o lengua extranjera, no deja de ser competente en su lengua y cultura maternas; así como tampoco esta nueva competencia se mantiene separada totalmente de la antigua. El alumno no adquiere dos formas de actuar y de comunicarse distintas y que no se relacionan, sino que se convierte en plurilingüe y desarrolla una interculturalidad. (Consejo de Europa, 2001: 47)

En el contexto latinoamericano, el MERCOSUR, dentro de los objetivos de difusión de sus lenguas oficiales, encontramos el factor sociolingüístico como referencia para la enseñanza de lenguas y la intención de:

(...) promover la enseñanza de las lenguas oficiales del MERCOSUR en los sistemas educativos y la formación de docentes y promover el conocimiento



del patrimonio lingüístico regional e instrumentar políticas adecuadas a las diferentes realidades sociolingüísticas de la Región. (Mercosur Educacional. Grupo de Trabajo sobre Políticas lingüísticas, 2001 - GTPL, Acta n° 1/01)

En esta misma línea la UNESCO (2003) motiva la relación entre lengua, cultura y sociedad en el proceso de enseñanza de lenguas y afirma que la educación debe “alentar una toma de conciencia del valor positivo de la diversidad cultural” y con tal fin se deben reformar los planes de estudios de forma tal que “se incluyan - de manera realista y positiva - la historia, la cultura, el lenguaje y la identidad de la minoría o de los pueblos indígenas”. Además, se debe reforzar el componente cultural de la enseñanza y el aprendizaje de los idiomas a fin de lograr una comprensión más a fondo de otras culturas; “el aprendizaje de lenguas no deberá limitarse a simples ejercicios lingüísticos, sino que debería ser la ocasión de reflexionar sobre otros modos de vida, otras literaturas, otras costumbres” (UNESCO, 2003: 33-34).

Los documentos curriculares brasileños, según veremos en el capítulo 3, también señalan la necesidad de construir una educación lingüística de acuerdo con los factores sociolingüísticos.

Todos estos documentos alertan de la importancia de relacionar la enseñanza de lenguas con los factores sociales. Aunque en algunos casos, como en la temática de las variedades lingüísticas, los tratan desde una perspectiva estrictamente lingüística, los textos abordan la relación entre lengua, sociedad y cultura desde una perspectiva más amplia. Es justamente este el enfoque que daremos en nuestra investigación. Aceptaremos que la sociolingüística abarca diferentes campos de estudio que conforman una visión social del lenguaje. La sociolingüística es un campo que tiene sus líneas internas con una gran interdisciplinariedad con otras áreas lingüísticas y no lingüísticas.

En el presente estudio, al introducir el término sociolingüística asociado a la formación de profesores de ELE, consideramos los conocimientos propios de la relación entre lengua, sociedad y cultura que debe tener un profesor al enseñar la lengua extranjera en un contexto fronterizo. Lo sociolingüístico aquí se refiere a la necesidad de que todas las decisiones para la enseñanza de lenguas, en nuestro caso la formación docente, sean pensadas siempre de forma contextualizada, es decir, en consonancia con el contexto y sus hablantes. Con ello, ubicamos al alumnado en el centro del proceso educativo. Además, a partir de este enfoque sociolingüístico en la formación docente, tenemos una

concepción de lengua más allá de criterios estrictamente lingüísticos y la vemos como medio de interacción social.

Por lo tanto, en nuestro trabajo englobamos en el concepto de formación sociolingüística los elementos que desde una perspectiva social y cultural tienen especial influencia en la formación del docente para la enseñanza de LE. Además, si analizamos la situación educativa fronteriza, los elementos de la sociolingüística seleccionados en el presente estudio tienen relación con el contexto multilingüe.

Según el objetivo de nuestra investigación de trazar el diagnóstico de la formación sociolingüística de los profesores de la frontera de Mato Grosso con Bolivia y proponer algunas líneas generales para su formación docente, seleccionamos los siguientes temas relacionados con la sociolingüística para servir de base teórica: lengua, sociedad y cultura; competencia comunicativa y competencia sociolingüística; la interculturalidad; la variación lingüística; lenguas de contacto; conciencia, identidad, actitud y prejuicios lingüísticos; y por último, política y planificación lingüísticas. Creemos que estos elementos podrán apoyar la tarea del docente de enseñar una LE en un contexto fronterizo con presencia de diversidad lingüística y de situaciones asimétricas entre las lenguas y sus hablantes. Inseridos en estos temas, trataremos, entre otros, las siguientes problemáticas y conceptos: lengua y dialecto; prejuicio lingüístico; lenguaje y sociedad; lenguaje, poder e ideología; lenguaje y enseñanza; lenguaje y actitudes lingüísticas; lenguaje y variación lingüística.

De forma anticipada, reconocemos la incapacidad de alcanzar la realización de un análisis con total exhaustividad de los elementos seleccionados. De la misma forma, tampoco tenemos la pretensión de abarcar en las páginas a continuación todos los elementos de la sociolingüística útiles en la enseñanza de lenguas. El objetivo principal es hacer un recorte de las aportaciones que desde la sociolingüística urgen para el perfeccionamiento de la formación docente en el contexto de frontera estudiado.

La frontera es un espacio marcado por la confluencia cultural y lingüística que demanda una especial atención en lo que respecta a la enseñanza de lenguas, sea L1, L2 o LE. La sociolingüística, y sus campos de estudio mencionados anteriormente, pueden facilitar la labor docente en su tarea de identificar las necesidades lingüísticas de los alumnos y hacer el análisis sociolingüístico que le permita ofrecer una enseñanza que responda a las demandas actuales de igualitarismo social e interculturalidad. Ello porque, conforme ya hemos señalado, la sociolingüística está vinculada:

(...) a los procesos de enseñanza-aprendizaje en la adquisición de lenguas a nivel social, nivel en el que se determina la política de enseñanza de lenguas de una comunidad; a nivel cultural donde la lengua es el instrumento de relación entre el individuo y el ambiente; a nivel comunicativo donde la lengua es un mecanismo básico de interacción y a nivel lingüístico. (Caballero Murillo y Cuadrado Gordillo, 2007: 503)

Los temas de la sociolingüística que desarrollaremos a continuación pueden servir de soporte a los docentes de la región de la frontera de Mato Grosso con Bolivia para moverse en todos los campos anteriormente citados implicados en la enseñanza del español: en la reflexión y en su participación en la planificación lingüística y educativa local; en la evaluación del estatus de las lenguas de la zona y su significado para la identidad cultural y lingüística de los alumnos; a nivel lingüístico en la elección de qué variedades lingüísticas enseñar, y a nivel comunicativo en la valoración del plurilingüismo y de la interculturalidad local como mejor forma de convivencia armoniosa e igualitaria entre las diferentes culturas. En otras palabras, seleccionamos los temas que pueden servir de soporte al docente de LE para construir una enseñanza de LE capaz de armonizar los conflictos y las tensiones sociales oriundas de la diversidad sociocultural, étnica y lingüística.

## **2.2- Lengua, sociedad y cultura**

### **2.2.1. Uniendo la sociolingüística y la etnolingüística**

En este apartado presentaremos la relación existente entre lengua, sociedad y cultura y cómo esta relación está en la base del desarrollo de la competencia comunicativa e intercultural en la enseñanza de LE.

Lengua, sociedad y cultura son elementos intrínsecamente relacionados. La presencia de lenguas, maternas, segundas y extranjeras, en una región está explicada por hechos sociales y culturales: históricos, políticos y económicos. En Brasil se habla portugués como lengua hegemónica debido a la situación política y económica de

Portugal en el siglo XVI, a su expansión a otros continentes (América, África y Asia) y a la consecuente imposición social y cultural que supuso en los territorios conquistados. De la misma forma, muchos de los países latinoamericanos hablan español por la dinámica de imposición de la cultura española en los territorios colonizados. Con ello, tenemos un ejemplo, de cómo la dinámica de las lenguas refleja los distintos cambios y relaciones sociales, históricas y culturales.

Elementos característicos de la sociedad – las relaciones sociales, políticas, económicas y de poder – tienen consecuencias claras en el panorama lingüístico. Según veremos en el capítulo 3, la presencia significativa del español en el territorio brasileño se ha dado a partir de un acto político en el siglo XX – la creación del MERCOSUR (aunque se haya verificado su presencia anterior por razones históricas de inmigración hispanohablante).

De igual modo, la cultura está reflejada en todas las manifestaciones sociales, en las que se incluye el lenguaje. La lengua es un recurso de la cultura y el habla se presenta como una práctica cultural. Ello implica, así como señala Duranti (2000 [1997]) desde la antropología lingüística, la necesidad de ver a los hablantes como actores sociales, es decir:

[...] como miembros de comunidades, singulares y atractivamente complejas, cada una de las cuales está articulada como un conjunto de instituciones sociales, y a través de una red de expectativas, creencias y valores morales no necesariamente superpuestos, sino entrecruzados. (Duranti, 2000 [1997]: 21)

Siguiendo a Williams (1983), consideraremos que lengua, cultura y sociedad (prácticas sociales) están interconectadas y que hay una relación directa entre los dos últimos elementos. Según señala Fairclough (2009), Williams construye una:

(...) teoría de la cultura como un ‘sistema de significados’ que se constituye como una articulación de representaciones, valores e identidades. El análisis social se ocupa de las interrelaciones dialécticas entre el sistema de significados y otros sistemas analíticamente separables (los sistemas económicos, los sistemas políticos, los sistemas de familia y de parentesco etc.). (...) Dado que los seres humanos son reflexivos, siempre existe necesariamente una interconexión dialéctica entre lo que hacen y cómo lo

representan, lo valoran y cómo se identifican a sí mismos y lo que hacen. Considerar la cultura como un sistema de significados también ayuda a clarificar la relación entre la cultura y la lengua: las culturas existen como lenguas, o mejor, como lo que llamaría discursos (y su puesta en acción como ‘formas culturales’ y su inculcación como identidades, como géneros y estilos). Pero las culturas no son sólo discursos, también son sistemas y formas de conciencia, y pueden ser ideologías – nuevamente, ni excluyen a los discursos, ni son discretas, sólo son analíticamente diferentes. Digamos que una forma particular de la vida social es una red particular de prácticas sociales (los ‘sistemas’ referidos según la terminología de Williams) que incluye las articulaciones particulares entre la cultura, la lengua, el discurso y otros elementos de las prácticas sociales. (Fairclough, 2009: 498)

Por ello, al hablar sobre la relación entre lengua, cultura y sociedad, lo hacemos de forma conjunta, considerando la relación dialéctica entre las dos últimas. No obstante, según vimos en el apartado anterior, la relación entre lengua y sociedad es el foco de estudio de la sociolingüística. Si por otro lado consideramos en particular la relación entre lengua y cultura, entramos en el campo de la etnolingüística, disciplina que estudia las relaciones entre las estructuras idiomáticas y los pueblos que se expresan según sus pautas (Guizzeti, 1960: 229 en Casado Velarde, 1988: 39), en otras palabras, las relaciones entre el idioma y el grupo humano caracterizado por su comunidad cultural: la etnia (Guizzeti, 1957: 229 en Casado Velarde, 1988: 40). Por lo tanto, la etnolingüística es el estudio de la variedad y variación del lenguaje en relación con la civilización y la cultura (Casado Velarde, 1988: 41). Y etnia podría definirse como el conjunto de individuos unidos por la misma cultura. Entendiendo la relación dialéctica entre prácticas sociales y culturales y la importancia de ambas para nuestra propuesta de formación docente, en este apartado desarrollamos sus implicaciones en el ámbito lingüístico y social, sea a partir de aportaciones de la sociolingüística sea a partir de la etnolingüística.

La relación entre lengua y cultura tuvo auge con los estudios de la antropología norteamericana:

En la primera mitad del siglo XX fueron los lingüistas norteamericanos con el antropólogo y lingüista Franz Boas a la cabeza, los que más énfasis pusieron en la relación entre lengua y cultura. Al estudiar las lenguas

amerindias y tratar de elaborar sus gramáticas caen en la cuenta de que se encuentran no ante unas formas lingüísticas diferentes, sino ante una manera diferente de ver y clasificar el mundo. Boas es el autor del conocido ejemplo de que la palabra nieve tiene múltiples nombres en la lengua de los esquimales, con todo lo que implica. Pero fue su discípulo Benjamín Whorf, que pasó muchos años estudiando la lengua de los indios de Arizona, el que destacó en su obra *Lengua, pensamiento y realidad* que “todo lenguaje desempeña un papel de primera importancia en el moldeamiento efectivo del mundo perceptual de las personas que lo emplean”. (Castro Viúdez, 2002: 218)

La autora señala que en la misma línea de la lingüística americana encontramos el pensamiento de Kant y de Humboldt. La hipótesis de Sapir-Whorf del determinismo lingüístico (Sapir, 1949; Whorf, 1956 – selección de sus estudios desde 1927 a 1941) fue duramente cuestionada y hoy no se acepta la idea de que las categorías lingüísticas puedan conformar una forma concreta de ver el mundo. Con todo, es inherente la relación entre lengua y cultura en el sentido de que la lengua tiene el poder de reflejar una determinada cultura. El lenguaje refleja las relaciones de poder, las representaciones sociales, culturales y las identidades de determinada sociedad. Al acercarse a las representaciones y a las manifestaciones lingüísticas de un pueblo, también significa un acercamiento a sus aspectos socioculturales. Como afirma Díaz Rojo (2004), el lenguaje alberga la ideología y la cosmovisión de un pueblo. Según el autor, la ideología es el conjunto sistemático de creencias compartidas por un grupo, que explica y controla la realidad social y la cosmovisión como el conjunto de representaciones mentales compartidas por un grupo social que pretende explicar la totalidad del universo, esto es, toda la realidad social y natural. Según el autor, esta es más amplia que la ideología porque abarca tanto la realidad social como la realidad física. Desde la etnolingüística, la ideología se aplica al conjunto de creencias y valores de una comunidad cultural, en un sentido muy próximo al de cultura.

Desde esta relación entre lengua, cultura y sociedad, la enseñanza de lenguas puede ser un espacio en el que se pueda poner de relieve los aspectos sociales y culturales asociados a la lengua e ir más allá de contenidos estrictamente lingüísticos y gramaticales.

Lengua, sociedad y cultura están unidos y, en esta perspectiva, Duranti (2000 [1997]) expone seis teorías de la cultura en las que el lenguaje desempeña un papel decisivo. La primera teoría presentada es la de la cultura como algo distinto de la naturaleza. La idea de una oposición entre cultura y naturaleza fue introducida en la antropología americana por antropólogos de origen alemán como el ya citado Franz Boas que, como también ha sido dicho, fue influenciado por la filosofía de Kant y los filósofos idealistas del siglo XIX, como Humboldt. La oposición entre cultura y naturaleza tiene el lenguaje como elemento fundamental porque, como indica Duranti (2000 [1997]):

Una de las perspectivas comunes de la cultura es que es algo aprendido, transmitido, heredado de generación en generación a través de las acciones humanas, casi siempre tomando la forma de una interacción cara a cara y, desde luego, mediante la comunicación lingüística. Esta perspectiva de la cultura permite explicar por qué cualquier niño, al margen de su herencia genética, crecerá siguiendo los modelos culturales de las personas que le han educado. Un niño al que se le ha separado de sus parientes de sangre y que ha sido criado en una sociedad diferente de la que ha nacido, se convertirá con el tiempo en un miembro más de la cultura de sus padres adoptivos debido, en buena parte, a la socialización lingüística, por medio de la cual adquirirá la cultura además del lenguaje de las personas con las que vive. (Duranti, 2000 [1997]:48)

La segunda teoría de cultura unida al lenguaje es la de la cultura como conocimiento. En esta teoría, la cultura es algo que se aprende, entonces es algo que debe ser pensado en términos de conocimiento del mundo. Este conocimiento significa que los miembros de una cultura deben compartir modelos de pensamiento y modos de entender el mundo. Ello conlleva una relación de fondo con el lenguaje: “Conocer una cultura es como conocer un lenguaje, pues ambas son realidades mentales; y, lo que es más, describir una cultura es como describir un lenguaje” (Duranti, 2000 [1997]:53).

La tercera teoría es la de la cultura como comunicación. “Decir que cultura es comunicación significa entenderla como un sistema de signos” (Duranti, 2000 [1997]: 61). En esta teoría la vida social está regida por los patrones de la comunicación lingüística.

La cuarta teoría es la de la cultura como un sistema de mediación. Esta teoría incluye objetos materiales y objetos ideacionales (sistemas de creencia y código lingüístico) como instrumentos por los cuales los seres humanos tienen su mediación con el mundo. En palabras de Duranti (2000 [1997]:71):

La teoría de cultura como una actividad de mediación entre la gente y el mundo que habitan (mental y físicamente) no es sino una extensión de la noción de lenguaje como sistema de mediación. Se basa en las homologías entre herramientas y los signos (que abarcan a las palabras) y se construye sobre esa metáfora, especialmente sobre la idea de que el lenguaje es un producto histórico, por tanto, es algo que debe entenderse dentro del contexto del proceso que lo produjo.

La quinta teoría es la de la cultura como sistema de prácticas. Podemos citar como referencia de esta teoría a Bourdieu (1988 [1979] en Duranti, 2000 [1997]:75):

Para él, la cultura no es algo sencillamente externo al individuo (por ejemplo, en rituales o símbolos que nos hayan legado los miembros antiguos de la sociedad), ni algo sencillamente interno (por ejemplo, en la mente individual). Más bien, existe por medio de una práctica rutinizada que incluye las condiciones materiales (y físicas), así como la experiencia de los actores sociales cuando usan sus cuerpos dentro de un espacio familiar.

La sexta teoría es la de la cultura como un sistema de participación (Duranti, 2000 [1997]: 75):

La idea de la cultura como un sistema de participación se relaciona con la cultura como un sistema de prácticas, y se basa en el supuesto de que la comunicación verbal, como cualquier acción en el mundo, es de naturaleza inherentemente social, colectiva y participativa. Esta noción de la cultura es particularmente útil para observar el funcionamiento del lenguaje en el mundo real, porque usar una lengua significa poder participar en interacciones con un mundo que es siempre más grande que nosotros, hablantes individuales, e incluso más grandes que lo que podemos ver y tocar en una situación dada.



Las palabras llevan en sí mismas cientos de posibilidades para conectarnos con otros seres humanos, otras situaciones, otros acontecimientos, actos, creencias y sentimientos. Esto se debe a la capacidad que tiene el lenguaje para describir el mundo, así como para conectarnos con sus habitantes, objetos, lugares y periodos, reafirmando en cada momento una dimensión sociohistórica frente a otras de la acción humana. Así pues, la deixis del lenguaje forma parte de la constitución de cualquier acto de habla como acto de participación en una comunidad de hablantes de una lengua.

Cada una de las teorías de la cultura se relaciona con un aspecto específico de los sistemas lingüísticos y hemos podido ver cómo los conceptos de lengua y cultura están unidos, aunque desde perspectivas y enfoques diferenciados. Lo mismo podemos afirmar respecto a la relación entre lengua y sociedad, entre lengua y prácticas sociales. Como hemos mencionado anteriormente en la delimitación de la sociolingüística como campo de estudio, la lengua también va a reflejar aspectos extralingüísticos de orden social como la edad, el sexo, el nivel educativo y socioeconómico, entre otros. La unión de estos conceptos nos lleva a pensar que pueden presentar dinámicas semejantes, como ocurre con las relaciones de poder desde lo sociocultural y desde lo lingüístico. Las relaciones de poder a nivel social y cultural tendrán consecuencias lingüísticas, según veremos a continuación.

### **2.2.2. Lengua, poder y desigualdad social**

La existencia de diferentes niveles de grupos sociales y el privilegio económico y social que ostentan algunos grupos tiene correspondencia a nivel lingüístico. Las lenguas (y sus variedades), así como los grupos sociales, ocupan posiciones distintas en la sociedad y son objeto de valoraciones y prejuicios. En materia lingüística, los prejuicios reflejan el predominio de los usos lingüísticos de la clase de poder. La diversidad lingüística y cultural está por tanto vinculada a una dominación de clase mediante la imposición de determinando capital cultural y simbólico (Bourdieu, 1988 [1979]). En esta línea, Bourdieu (1979 en Busquet, 2008: 114):

(...) vincula la diversidad cultural con las estructuras de poder y dominación social y considera que las clases dominantes están en condiciones de imponer sus gustos y estilo de vida al resto de grupos sociales. Las diferencias culturales – las diferencias en el gusto – pueden convertirse en una de las principales armas de lucha entre grupos y clases sociales.

Bourdieu (1988 [1979]) señala que los más desposeídos reconocen la legitimidad de los patrones culturales de las clases dominantes y cita el caso de la encuesta cultural:

Los miembros de las diferentes clases sociales se distinguen menos por el grado en que *reconocen* la cultura que por el grado en que la *conocen*: son excepcionales las declaraciones de indiferencia y más excepcionales son aún las repulsas hostiles – por lo menos en la situación de imposición de legitimidad que crea la relación de encuesta cultural efectuada casi como un examen. Uno de los más seguros testimonios de reconocimiento de la legitimidad reside en la propensión de los más desposeídos a disimular su ignorancia o su indiferencia y a rendir homenaje a la legitimidad cultural de la que el encuestador, ante sus ojos, es depositario [...]. (Bourdieu, 1988 [1979]: 321)

Desde esta perspectiva, en el plano lingüístico, Bourdieu (1991) afirma que:

[...] los individuos con un entorno de clase alta están dotados de un *habitus* lingüístico– relacionado con un tipo específico de capital cultural – que les permite responder con relativa facilidad a las demandas de las ocasiones más formales y protocolarias. Lo que obviamente incluye el currículo escolar. Por otra parte, añade: “los individuos con un entorno de clase media baja normalmente tienen que hacer un esfuerzo para adaptar sus expresiones lingüísticas a las demandas de los mercados formales. El resultado es que su habla, a menudo, va acompañada de tensión y ansiedad, y de una tendencia a rectificar o corregir expresiones para converger con las normas dominantes”. (Bourdieu, 1991: 21 en Macedo et alii, 2003: 33)

Además, el propio Bourdieu (1985 [1982]: 11) señala que:

[...] las relaciones de comunicación por excelencia que son los intercambios lingüísticos son también relaciones de poder simbólico donde se actualizan las relaciones de fuerza entre los locutores y sus respectivos grupos.

La cultura y la lengua, por tanto, de acuerdo con Bourdieu, se convierten en arma de lucha. De acuerdo con Veres (2006), la palabra es un acto de dominio y solo a través de ella se llega al convencimiento ajeno, solo con el lenguaje se puede mentir, ello explica el hecho de que, en los movimientos totalitarios, una de las primeras acciones es el control de los medios de comunicación. De acuerdo con este autor (Veres, 2006: 53), el problema no está en el lenguaje sino en el uso que hacen de él al crear un lenguaje con la finalidad de “dominación de un grupo de poder sobre el resto de los hablantes”. Señala Veres (2006: 39-46) que el siglo XX fue una época profusa en imposiciones ideológicas en varios países como Alemania, Italia o España, donde se ha visto la instrumentalización del lenguaje con fines peligrosos en el habla de los políticos, en la enseñanza y en los medios de comunicación. “El lenguaje adquiere un poder como ideología y se transforma en un arma ideológica que puede ser un bien al servicio de todos o un arma a servicio de cualquiera” (Veres, 2006). En otras palabras, “las palabras suelen adquirir diversos valores y matices en el marco de las distintas ideologías” (Casado Velarde, 1988: 62).

El lenguaje como instrumento de dominación de unas clases sobre otras se relaciona con las teorías de cultura citadas anteriormente, de cultura como sistema de prácticas y de cultura como sistema de participación. Esta es una forma de considerar el lenguaje desde una perspectiva pragmática en la que este tiene un papel social, o sea, tiene una utilidad práctica puesta en las manos de los más poderosos. A ello contribuyó la teoría de los actos de habla de Austin (1962) y Searle (1969), en la que el hecho de hablar significa actuar; el lenguaje ya no solo transmite conocimiento, sino que es convertido en acciones.

La cultura y el lenguaje, debido a su íntima relación, son usados como manipuladores ideológicos para el mantenimiento de los valores, gustos y pautas de comportamiento de la clase dominante. Podemos observar el uso del lenguaje como herramienta de poder en los casos de intento de privilegiar el uso lingüístico de determinados sectores sociales y grupos de poder. Esto ocurre mediante la perpetuación de privilegios de clase, marcados también por usos lingüísticos específicos.

Bauman y Briggs (2003), en esta línea, analizan en la historia intelectual de la era moderna, cómo el lenguaje, la política y la ciencia fueron capaces de reproducir formas de desigualdad y promover o mantener una estructura de jerarquía social y señalan el papel de las lenguas para uniformizar culturas, delimitar fronteras y actuar en los procesos de control social de los modernos estados nacionales.

En sus palabras:

Ultimately, sweeping generalizations about the nature of modernity seem less useful to us than discovering how social categories, texts, contexts, forms of knowledge, and social relation are produced and reproduced, legitimized, denigrated, challenged, superseded, and often revived in discourse-oriented terms. Just as discovering how science was made involves learning how air pumps were operated (and by whom), tracing how tradition and language were created and mobilized in the symbolic construction of modernity demands the close examination of discursive, textual, and traditionalizing practices and texts in which they were articulated. Ways of speaking and writing make social classes, genders, races, and nations seem real and enable them to elicit feelings and justify relations of power, making subalterns seem to speak in ways that necessitate their subordination. (Bauman y Briggs, 2003: 17)

Con una mirada semejante pero ubicada en el contexto actual, Vertovec (2007) propone el concepto de superdiversidad caracterizado por las migraciones del actual mundo globalizado y por su estratificación socioeconómica y legal.

In the last decade the proliferation and mutually conditioning effects of additional variables shows that it is not enough to see diversity only in terms of ethnicity, as is regularly the case both in social science and the wider public sphere. Such additional variables include differential immigration statuses and their concomitant entitlements and restrictions of rights, divergent labour market experiences, discrete gender and age profiles, patterns of spatial distribution, and mixed local area responses by service providers and residents. Rarely are these factors described side by side. The interplay of

these factors is what is meant here, in summary fashion, by the notion of ‘super-diversity’. (Vertovec, 2007: 1025)

La globalización, que posibilita el aumento de la interconexión entre ciudadanos de lugares lejanos, se presenta, desde la sociolingüística, como un contexto que no puede ser olvidado a la hora de analizar los intercambios lingüísticos. Blommaert (2010) señala, a partir del concepto de superdiversidad, cómo el lenguaje está intrínsecamente conectado al proceso de globalización. Según Blommaert (2015 en Prego Vázquez y Zas Varela, 2015):

(...) el contacto de lenguas y el multilingüismo cobra a finales de los siglos XX y en los albores del siglo XXI dimensiones diferentes a las producidas en la década de los ochenta. Blommaert & Rampton (2011) y Blommaert (2015) proponen que el lenguaje y la superdiversidad constituyen un espacio de síntesis y consideran necesario desarrollar la superdiversidad sociolingüística como una nueva perspectiva avanzada para analizar el lenguaje, el poder y la sociedad en la postmodernidad. Por un lado, las prácticas comunicativas híbridas en contextos multilingües desafían las fronteras lingüísticas y étnicas y reconstruyen nuevas identidades y nuevas etnicidades: el crossing en los barrios obreros multiétnicos de Londres (Rampton, 1995; 1998), el translanguaging en Nueva York (García, 2014) o el polylinguaging en Copenhage (Jørgesen, 2010 y Møller & Jørgensen, 2012). Y, por otro lado, el contacto lingüístico y cultural en el seno de una comunidad no depende ya exclusivamente de los movimientos físicos de población. Las comunidades de habla se redefinen imbricándose vínculos antes inexistentes entre estos nuevos mundos semióticos y sociales off-line y on-line. (Blommaert, 2015 en Prego Vázquez y Zas Varela, 2015: 168)

En este sentido ningún análisis sociolingüístico puede desconsiderar el papel de la globalización y de las migraciones y la consecuente reconfiguración de las relaciones económicas, políticas, culturales y sociales. Los contactos interculturales que dependían en la mayoría de los casos de condiciones físicas, con la globalización se hacen posibles mediante recursos tecnológicos. No obstante, el acceso a la tecnología no es igualitario y

por ende el impacto del mundo global no es el mismo para todos. Sobre el tema Blommaert (2010) siguiendo a Hobsbawm, señala que:

(...) ‘the impact of this globalization is felt most by those who benefit from it least’ (Hobsbawm, 2007): there is a globalized “‘reserve army of labour” of immigrants from the villages of the great zone of poverty’ and ‘while the actual scale of globalization remains modest... its political and cultural impact is disproportionately large’ (Hobsbawm, 2007: 4). Most people in the world still have no access to the new communication technologies that offer shortcuts to globalization, they live, so to speak, fundamentally un-globalized lives; but the elites in their countries have such access and use in the pursuit of power and opportunities – a pursuit which does affect the lives of the ‘un-globalized’ citizens. (Blommaert, 2010: 3)

La posibilidad de aumento de circulación de bienes y personas en la sociedad globalizada trajo una paradoja: las fronteras en lugar de ser difuminadas, y los muros en lugar de ser derrumbados, fueron recreados y cada vez más protegidos. En esta línea, Campillo (2015) alerta sobre la desigualdad entre las distintas zonas geográficas, razas y etnias y resalta las reacciones discriminatorias y el incremento de fronteras políticas, sociales y jurídicas:

A más globalización e interdependencia, más desigualdad económica, social y cultural. Y esta desigualdad no solo se da entre países, sino también en el interior de cada uno de ellos, entre regiones, entre barrios, entre clases sociales, entre etnias, entre sexos... No avanzamos hacia una sociedad pacífica e igualitaria, sino hacia nuevas formas de dominación política, de violencia armada y de injusticia social.

A medida que aumentan la movilidad y la comunicabilidad, aumentan también las fronteras, las dificultades para desplazarse libremente, las reacciones de xenofobia y las políticas de clausura identitaria. Y no solo se incrementan las fronteras geopolíticas trazadas en el territorio, con sus muros físicos y electrónicos, sino también las jurídicas y sociales que segregan a las personas en el interior de cada país. (Campillo, 2015: 56)

Los contextos superdiversos, en los que la desigualdad social y económica es intensificada por la globalización, pueden analizarse a partir del concepto de escala sociolingüística propuesto por Blommaert (2007).

Scale is a key notion in social theory, notably in social geography and World Systems Analysis. Whereas the traditional sociolinguistic register is dominated by horizontal spatial metaphors of distribution, spread, flow and trajectory, scale is a vertical metaphor. It suggests that processes of distribution and flow are accompanied by processes of hierarchical ordering, in which different phenomena are not juxtaposed, but layered and distinguished as to the scale on which they operate and have value and validity. (Blommaert, 2007: 1)

El concepto está siendo ampliamente utilizado en el análisis sociolingüístico de contextos urbanos (Blommaert y Maly, 2015; Prego Vázquez y Zas Varela, 2015; Moustaoui Srhir, 2018). Conforme a Prego Vázquez y Zas Varela (2015) estos análisis se centran en distintas escalas espacio-tiempo ubicadas verticalmente (por ejemplo: escalas familiar, nacional, global, local, institucional, periférico) en las que las lenguas se legitiman o se deslegitiman, así como las identidades asociadas a ellas. Las lenguas o las variedades cobran distintos valores según las escalas en las que se sitúan y los hablantes reproducen en su interacción lingüística la posición de jerarquía de las lenguas. En otras palabras, las lenguas adquieren en las escalas distintos valores simbólicos, o sea, son indexicalizadas en niveles de mayor a menor prestigio social. En contextos de diversidad sociocultural y étnica, por lo tanto, el concepto de escala es utilizado para:

(...) abordar la proyección de la superdiversidad y la distribución/jerarquización del mercado lingüístico en un espacio urbano situado en los denominados márgenes de la superdiversidad: zonas rurales y periurbanas y, en general, regiones periféricas, que han sido escasamente analizadas desde esta perspectiva como se ha señalado en Juffermans (2015), Prego y Zas (2015) y Wang et al. (2014). (Prego Vázquez y Zas Varela, 2015: 6)

El prestigio social de las lenguas en las diferentes escalas (familia, escuela, institucional, etc.) responde a situaciones jerárquicas y a relaciones de poder entre los diferentes grupos sociales y sus respectivas culturas. En América Latina, los diferentes grupos, sea desde el punto de vista socioeconómico, racial o étnico, se ubican en posiciones claramente estratificadas, aunque en algunos casos sean situaciones de desigualdad invisibles por gran parte de la población. La población indígena y los afrodescendientes, así como la población menos favorecida económicamente, ocupan los estatus de menos prestigio social y cultural y tienen su capital cultural y simbólico, así como sus lenguas invisibilizados (Bourdieu, 1988 [1979]). Con el fin de visibilizar y valorar colectivos históricamente marginados, y sus correspondientes culturas, encontramos teorías y conceptos que plantean un cambio hacia nuevas fuentes de conocimiento que significan un giro epistemológico de la cultura occidental y europea hacia otras formas de pensamiento y práctica. En esta línea, citamos el pensamiento decolonial de Mignolo (2003, 2007) y de Quijano (2007), la Epistemología del Sur de Souza Santos (2010, 2011, 2012 y 2014) y el análisis sobre el mestizaje, el movimiento de mujeres y campesinado en Bolivia de Rivera Cusicanqui (2010a [1984] y 2010b), en particular su concepto de colonialismo interno.

El pensamiento decolonial pretende romper con las prácticas de colonialidad de la modernidad. Según Quijano (2007) la colonialidad es propia del patrón capitalista y está fundado en la distinción racial y étnica de la población, que a su vez, sirve como forma de las relaciones de poder que se instauran en los distintos ámbitos de la vida cotidiana y social. Es un fenómeno que se origina y se expande a partir de la constitución de América Latina, momento que coincide con la mundialización del poder capitalista. A partir de este momento, los centros hegemónicos se sitúan al norte, en Europa, sobre todo, y en este nuevo patrón de dominación, se establece la colonialidad y la modernidad.

En otras palabras: con América (Latina) el capitalismo se hace mundial, eurocentrado, y la colonialidad y la modernidad se instalan, hasta hoy, como los ejes constitutivos de este específico patrón de poder.

En el curso del despliegue de esas características del poder actual, se fueron configurando las nuevas identidades sociales de la colonialidad (indios, negros, aceitunados, amarillos, blancos, mestizos) y las geoculturales del colonialismo (América, África, Lejano Oriente, Cercano Oriente, Occidente y



Europa). Las relaciones intersubjetivas correspondientes, en las cuales se fueron fundiendo las experiencias del colonialismo y de la colonialidad con las necesidades del capitalismo, se fueron configurando como un nuevo universo de relaciones intersubjetivas de dominación bajo la hegemonía eurocentrada. Ese específico universo es el que será después denominado modernidad. (Quijano, 2007: 93-94)

La colonialidad reproduce y naturaliza jerarquías en distintos niveles (territoriales, raciales y culturales) y crea relaciones de dominación. En el plano epistemológico y lingüístico, Garcés (2007) afirma que:

(...) mediante el establecimiento de la diferencia colonial, se logró instituir el conocimiento válido y verdadero necesario para mantener y reproducir dichos mecanismos. Lo dicho se expresa, sobre todo, en la reproducción de una colonialidad a nivel del conocimiento y de las ciencias, sobre todo, sociales. Se ha establecido una diferencia de poder que reproduce las condiciones coloniales de dominación, y que se ubica dentro del funcionamiento de las geopolíticas del conocimiento. Así, desde los centros coloniales se canoniza y se valida el conocimiento legítimo y las lenguas que sirven para expresarlo. Dada la diferencia colonial y la colonialidad del poder, el conocimiento generado en las periferias coloniales no tiene carácter de conocimiento. De igual manera, las lenguas habladas en dichas periferias no tienen valía expresiva del conocimiento objetivo. La diferencia colonial ha constituido al otro como un diferente no válido. (Garcés, 2007: 224)

De forma similar, Sousa Santos (2010, 2011, 2012 y 2014) propone con Epistemologías del Sur, la posibilidad de otras formas de sociedad para el futuro que puedan hacer frente a las actuales relaciones de poder coloniales y capitalistas que generan injusticias sociales y desigualdades. A partir de una crítica a la teoría eurocéntrica, ofrece una ecología de los saberes que sirva como posibilidad de reconstruir y crear alternativas hacia sociedades con más justicia y libertad:

Desde mi punto de vista, las Epistemología del Sur son el reclamo de nuevos procesos de producción, de valorización de conocimientos válidos, científicos

y no científicos, y de nuevas relaciones entre diferentes tipos de conocimiento, a partir de las prácticas de las clases y grupos sociales que han sufrido, de manera sistemática, destrucción, opresión y discriminación causadas por el capitalismo, el colonialismo y todas las naturalizaciones de la desigualdad en las que se han desdoblado; el valor de cambio, la propiedad individual de la tierra, el sacrificio de la madre tierra, el racismo, al sexismo, el individualismo, lo material por encima de lo espiritual y todos los demás monocultivos de la mente y de la sociedad –económicos, políticos y culturales– que intentan bloquear la imaginación emancipadora y sacrificar las alternativas. En este sentido, son un conjunto de epistemologías, no una sola, que parte de esta premisa, y de un Sur que no es geográfico, sino metafórico: el Sur antiimperial. Es la metáfora del sufrimiento sistemático producido por el capitalismo y el colonialismo, así como por otras formas que se han apoyado en ellos como, por ejemplo, el patriarcado. Es también el Sur que existe en el Norte, lo que antes llamábamos el tercer mundo interior o cuarto mundo: los grupos oprimidos, marginados, de Europa y Norteamérica. También existe un Norte global en el Sur; son las elites locales que se benefician del capitalismo global. Por eso hablamos de un Sur antiimperial. Es importante que observemos la perspectiva de las Epistemologías del Sur desde este punto de partida. (Sousa Santos, 2011: 16).

Bajo la concepción de un Sur metafórico que representa los numerosos colectivos marginados, el autor propone la valoración de los conocimientos y de las prácticas de todos los pueblos que han sido objeto de procesos de discriminación y opresión a lo largo de la historia. Procesos discriminatorios que conllevaron a la invisibilidad de saberes, de culturas, y por supuesto, de patrimonios lingüísticos del mundo periférico como mencionaba anteriormente las palabras de Garcés (2007). Asimismo, parte de las premisas de que: i) hay distintas formas de transformación social, ii) la diversidad en el mundo es infinita (distintas formas de pensar, de sentir y de actuar) que suelen ser desperdiciadas, y, iii) el aprovechamiento de esa diversidad no puede ser monopolizada por una teoría general (Sousa Santos, 2011).

Considerando que la ecología de los saberes implica “un cálculo de costos y beneficios con una racionalidad alternativa a la que el capitalismo ha impuesto” (Montero Justiniano, 2012: 6), Sousa dos Santos (2012) reconoce en América Latina casos en los

que la diversidad de saberes ya es aprovechada en algunos contextos, como en la inclusión de saberes indígenas en las constituciones de Bolivia y Ecuador (Sousa Santos, 2012):

(...) tanto en Bolivia como en Ecuador las cosmovisiones indígenas, las formas no occidentales de organizar y entender la vida, están incluidas en la Constitución. Así el *Suma Q'amaña* en Bolivia y el *Sumak Kawsay* en Ecuador, nociones que nunca habían entrado en ninguna Constitución Política del Estado. Éstas y otras palabras, como *Pachamama*, que son palabras en lenguas no coloniales, no tienen presencia en las constituciones modernas, excepto ahora, que se habla de conceptos no coloniales para nombrar modelos de vida y de organización de la economía comunitaria, diferentes a los modelos de desarrollo occidentales. (Sousa Santos, 2012: 20)

Por otra parte, Rivera Cusicanqui (2010a [1984] y 2010b) también propone una teoría para valorar los saberes del sur y explicar las relaciones de dominación en América Latina, en concreto en Bolivia. Al analizar la estructura social boliviana, reflexiona a partir del concepto de colonialismo interno (Rivera Cusicanqui, 2010<sup>a</sup> [1984]). Según la autora, la cultura política moderna de Bolivia tiene una

(...) forma de articular la dominación colonial con la apariencia de modernidad y equidad, en lo que he llamado las estructuras de larga duración del colonialismo interno (e internalizado), que nos permiten comprender las modalidades puramente emblemáticas e ilusorias de la ciudadanía, cuando se trata de su ejercicio por las mujeres y hombres pertenecientes a los sectores indígenas, cholos, y urbano-marginales de nuestro país. Rivera Cusicanqui (2010a [1984]: 22-23)

Las relaciones de poder en Bolivia (y añadimos que también en Brasil) pueden ser descritas a partir del concepto de colonialismo interno de Rivera Cusicanqui (2010a [1984]). La hipótesis central del colonialismo interno es, de acuerdo con Thomson (2010):

En la contemporaneidad boliviana opera, en forma subyacente, un modo de dominación sustentado en un horizonte colonial de larga duración, al cual se

han articulado - pero sin superarlo ni modificarlo completamente - los ciclos más recientes del liberalismo y el populismo. Estos horizontes recientes han conseguido tan sólo refuncionalizar las estructuras coloniales de larga duración, convirtiéndolas en modalidades de colonialismo interno que continúan siendo cruciales a la hora de explicar la estratificación interna de la sociedad boliviana, sus contradicciones sociales fundamentales y los mecanismos específicos de exclusión-segregación que caracterizan la estructura política y estatal del país y que están en la base de las formas de violencia estructural más profundas y latentes. (Thomson, 2010: 13)

El concepto de colonialismo interno es fundamental para comprender la dinámica de políticas públicas y prácticas sociales que revelan las estructuras de poder coloniales y reproducen la exclusión y la segregación de determinados colectivos en Bolivia, y añadimos que también puede ser aplicado a la realidad brasileña. Es un concepto que tiene su origen en el pensamiento existencial de Franz Fanon y Alberto Memmi y en la propuesta del sociólogo mexicano Pablo González, de acuerdo con Thomson (2010: 13). No obstante, Rivera Cusicanqui (según Thomson, 2010) añade un matiz fundamental en el concepto de colonialismo interno. La autora:

(...) plantea que el patriarcado es parte esencial del colonialismo interno, y que existe una equivalencia entre la discriminación y dominación de tipo étnico y las de género y de clase. Esto implica que un verdadero proceso de descolonización debería dismantelar las instituciones, prácticas y discursos patriarcales. (Thomson, 2010: 14).

En su concepción de colonialismo interno, la socióloga identifica *cadena de dominación* que implica que “cada estrato se afirma sobre la negación de los de ‘abajo’ y sobre el anhelo de apropiación de los bienes culturales y sociales de los de ‘arriba’” (Thomson, 2010: 14-15). Esta estratificación se hace de forma sutil y compleja presentando distintos grados de identidad étnica y configurándose como un fenómeno cargado de poder y violencia. En este contexto “las relaciones de discriminación y segregación atraviesan el conjunto de la formación social, y en el nivel más bajo de la jerarquía escalonada se encuentra el comunario indígena” (Thomson, 2010: 14-15).

Las realidades jerárquicas entre etnias, naciones, culturas y estratos sociales aludidos en las teorías y conceptos descritos anteriormente de Mignolo (2003, 2007), Quijano (2007), Souza Santos (2010, 2011, 2012 y 2014) y Rivera Cusicanqui (2010a [1984] y 2010b) tienen estrecha relación con lo lingüístico. Como consecuencia de las relaciones de desigualdad, estratificación, segregación y poder, las lenguas siguen actuando como formas de control y discriminación en los escenarios superdiversos y con colonialismo interno. Estas relaciones de poder son trasladadas al contexto escolar en el que las lenguas, una vez más, funcionan como una forma de exclusión social. Desde esta perspectiva, la forma de abordar las lenguas en su proceso de enseñanza puede colaborar (o no) a perpetuar formas de marginalización de determinados grupos sociales. Makoni y Pennycook (2006) enfatizan la necesidad de cambiar la forma de conceptualizar y enseñar los idiomas para que la enseñanza de lenguas sirva como medio de fomento de la igualdad entre los hablantes de las diferentes lenguas y variedades lingüísticas y sea una forma de visibilizar, a través de la lengua, a colectivos marginados u ocultos.

En contextos de diversidad lingüística, sociocultural y étnica la enseñanza de lenguas debe fomentar el pensamiento reflexivo y la acción social en la línea del estudiante-profesor activista propuesto por Pérez-Milans y Soto (2016). Los autores enseñaron el valor positivo de la reflexión hacia el cambio social en la enseñanza de lenguas en un estudio centrado en una etnografía lingüística de trayectorias en red de un grupo de jóvenes de clase trabajadora de Hong Kong, en particular en el análisis del discurso de la trayectoria de la joven Sita. En palabras de los autores (Pérez-Milans y Soto, 2016):

(...) the coordinated formation of this discourse register proved useful in providing Sita with relevant cultural capital (Bourdieu 1986) with which she shaped her own academic trajectory, from a low-prestige government-subsidized secondary school to an elite international college. Data also point towards the need for further engagement with recent invitations to re-imagining identity and social action (...). (Pérez-Milans y Soto, 2016: 48)

El estudio mostró cómo la actividad reflexiva en la enseñanza de lenguas puede fomentar el activismo social con vistas a forjar nuevas trayectorias de aceptación de identidades y participación social (Pérez-Milans y Soto, 2016):

Recognition of the capital that Sita and other youngsters built, in part through participation in our research and the network in which it was situated, brings us back full circle. Though we began this article with a shift from researcher to participant reflexivity, ultimately, the case of Sita points us back to our work as language-based researchers and educators working from distinct traditions. This study compels us to consider how we use a critical sociolinguistic approach, which challenges the taken-for-granted in relation to youth trajectories through descriptive linguistic ethnography, to inform a critical pedagogical approach, which applies the insights from linguistic ethnography to transformational educational and linguistic projects. Moreover, we have displayed how language learning, with specific attention to register, can be reflexively used by students, educators, and researchers to shape, over time, trajectories of identification and involvement of social movements. (Pérez-Milans y Soto, 2016: 79)

La experiencia de Pérez-Milans y Soto (2016) se basa en un enfoque de la sociolingüística crítica según la cual el acercamiento a las lenguas se hace en relación con otras prácticas culturales y sociales. Además, la sociolingüística crítica va más allá del intento de describir la variación lingüística y se centra en las prácticas lingüísticas como generadoras de desigualdad y reproducción de poder y jerarquía.

El mantenimiento de la diversidad lingüística está en el fondo de las propuestas de la sociolingüística crítica que tiene como uno de sus objetivos concienciar a los hablantes del valor positivo de su identidad sociocultural y lingüística. Consideran la idea de que la diversidad lingüística presenta riqueza y su fomento trae consecuencias positivas para el desarrollo personal, cultural e identitario de los hablantes ya que va en el sentido contrario de la legitimación única de determinados grupos sociales. Desde esta óptica, para Piller (2016) la diversidad lingüística es un factor de justicia social. Según la autora, los cambios actuales originados con la globalización y los altos niveles de migración insertan a las lenguas entre los factores que funcionan como medio de exclusión, discriminación y desventaja social. A partir de la intersección entre lenguaje, clase social, género, estado y raza, la autora propone las dimensiones de la diversidad lingüística relacionadas con la desigualdad económica, la dominación cultural y la dificultad en la participación política. Desde esta óptica ubica la estandarización lingüística en la base de la creación de la

dominación lingüística. Para Piller (2016), los procesos de dominación lingüística se construyen mediante la vinculación entre lengua y territorio, lo que invisibiliza la diversidad lingüística real y pone a determinados grupos sociales en posición de claro prestigio y legitimización cultural. Los que no se adaptan a las normas legitimadas son marginados y discriminados. Piller (2016) asocia la desigualdad lingüística y la justicia social en ámbitos específicos: trabajo, educación y participación.

En la educación propone la necesidad de un cambio del *habitus* monolingüe al multilingüe. La autora explica que, si el sistema educativo pone en práctica la asimilación lingüística de los hablantes de segunda generación de migrantes, en lugar de restaurar el primer idioma, habrá consecuencias perjudiciales para el desarrollo lingüístico y el rendimiento académico de los hablantes (Piller, 2016).

Respecto a la participación, Piller (2016) señala que el no mantenimiento de la diversidad lingüística conlleva a que la vida comunitaria esté demarcada y legitimada en un sistema lingüístico y cultural que no facilitan a los miembros lingüísticamente menos favorecidos desarrollar un sentido de pertenencia del lugar donde viven. A partir del argumento según el cual la injusticia lingüística es una microagresión que funciona como una forma más de abuso y violencia de raza, y clase, Piller propone que, en contextos sociolingüísticamente complejos, los servicios de emergencia multilingües significan la justicia en el acceso a servicios sociales a todos los miembros de una comunidad, incluidos aquellos que forman parte de otra nacionalidad o etnia con una lengua diferente.

En el mundo laboral, Piller (2016) defiende que una competencia lingüística limitada en la lengua dominante es una clara barrera para el éxito en la vida profesional. En este sentido, las barreras lingüísticas se unen a otros tantos obstáculos y lleva a la ocupación por parte de los migrantes en trabajos étnicamente marcados, en los cuales la competencia lingüística es irrelevante (limpieza, estética, servicios autónomos direccionados hacia la población migrante).

The barriers are of a linguistic and non-linguistic nature; they also force migrants not only into survival jobs but also into ethnic job markets where alternative language regimes may apply. (Piller, 2016: 89)

A la vez, el predominio de los migrantes en estos puestos de trabajo alejados de funciones más cualificadas no les brinda la oportunidad de mejorar su competencia

lingüística en la lengua dominante y perpetúa una competencia limitada. De hecho, la competencia lingüística podría ser incrementada con trabajos que demandaran el uso activo del idioma del país de acogida.

Those particularly vulnerable to the penalties of limited proficiency in the dominant language often find themselves permanently excluded from adequate work. Where long term incorporation into the labour market takes the form of 'survival employment', migrants, may not only experience deskilling but also find that their opportunities to improve their proficiency in the dominant language may be limited. Naturalistic language learning in workplace contexts has been shown to have poor results for a number of reasons. First, the pressure of having to learn a new language and having to communicate in that language at the same time can be substantial. Second, in prototypical migrant work such as 3D Jobs there is often a conflict between getting the work done and talking. Third, the availability of structured language training on the job has become exceedingly rare in contemporary employment arrangements, characterized as they are by outsourcing, casualization, and part-time work. (Piller, 2016: 96)

Todo ello va unido a la supresión de la diversidad lingüística en el mundo laboral y a la ausencia de criterios lingüísticos claros respecto a las habilidades lingüísticas requeridas para los diferentes puestos.

A further language-related injustice at work is constituted by the suppression of linguistic diversity at work. This may be enacted through prohibitions against speaking non-dominant languages at work or language proficiency requirements that exceed those required by the nature of the work. In the same way that job descriptions in some jurisdictions are required to have clear descriptions of the skills required to perform the job, it would be useful to have clear descriptions of the linguistic skills required to perform a particular job. (Piller, 2016: 96)

Piller (2016) afirma que se puede alcanzar una mayor justicia lingüística a través de esfuerzos concertados con los estados con el fin de cambiar las relaciones entre las lenguas en contextos en los que la diversidad lingüística va asociada a desigualdades de



otro orden. Desde esta perspectiva, propone el cambio hacia un enfoque de los derechos en la intervención del estado en materia lingüística derivado de la Declaración Universal de los Derechos Humanos y concebido bajo el respeto a los derechos individuales con reflejos en lo lingüístico como el derecho a la no discriminación y el derecho a la libertad de expresión. Añade que el fomento de la consciencia del privilegio lingüístico puede resultar en la empatía con los que son subordinados desde el punto de vista lingüístico, así como incentivar cambios legislativos compatibles con la igualdad lingüística.

En contextos fronterizos entre países de lenguas diferentes, la diversidad lingüística es la norma y, en muchas ocasiones, las relaciones de poder entre los países y las relaciones asimétricas entre las culturas tienen influencia en el plano lingüístico con consecuencias negativas para uno de los colectivos. Aunque la frontera sea entre países de lenguas cercanas, como es el caso de las fronteras entre el portugués y el español, y la capacidad de intercomprensión no obstaculice la comunicación entre los hablantes de las dos lenguas, queremos insistir en el mantenimiento del plurilingüismo y en el fomento de ambas lenguas en el sistema educativo como forma de asegurar el derecho a ejercer la identidad lingüística y cultural, así como de preservar la riqueza del espacio multilingüe.

En suma, el estudio de Piller (2016) manifiesta una visión de la diversidad lingüística como factor de justicia social que es necesaria para incrementar las habilidades interculturales de todos aquellos profesionales involucrados de alguna forma en asuntos lingüísticos. En palabras de la autora, “language is a key terrain where social struggle plays out” (Piller, 2016: 215-216), por lo tanto, si se quiere mayor justicia social, debemos luchar, tanto contra las injusticias de orden económico, de género, de clase y de raza, como también contra la desigualdad y la discriminación lingüística.

En este apartado hemos visto la relación entre lengua, poder y justicia social. La educación, desde nuestro punto de vista, debe transmitir en su conceptualización de las lenguas y en su proceso de enseñanza, igualitarismo lingüístico entre los hablantes. De esta manera, en su futuro laboral y personal los alumnos estarán más preparados para construir una sociedad más intercultural. ¿Cómo empezar a emprender esta tarea? Con la capacitación del docente de lenguas en los preceptos de igualitarismo lingüístico que le ofrezca argumentos científicos en contra cualquier tipo de segregación y discriminación lingüísticas.

### **2.2.3- La diversidad de lenguas y la actitud de los hablantes: conciencia, identidad, actitud y prejuicio lingüísticos**

El lenguaje refleja la cultura no lingüística de un pueblo y, según veremos en el apartado 2.5, las lenguas son heterogéneas en todos sus niveles de análisis, es decir, presenta variedades. Si pensamos en la cultura asociada a una lengua, la heterogeneidad lingüística corresponde a una heterogeneidad cultural y social. Entre los factores que identifican a una comunidad cultural, como la etnia, se incluyen la lengua y sus variedades. La lengua, así como sus variedades, son fuertes instrumentos de identificación colectiva.

La lengua es uno de los elementos que funciona como símbolo de pertenencia de los hablantes a una determinada comunidad. Uno se siente identificado y unido a su grupo, entre otros elementos, por la lengua que usa. La lengua desempeña funciones referenciales para sus hablantes y los conectan a su entorno social, ello porque la lengua está integrada con el conjunto de significados culturalmente construidos por una comunidad. Según Carbonero (2003: 121), cada repertorio de uso de la lengua cumple una finalidad en la identificación del grupo y la asignación de los roles de los individuos.

La identidad de un pueblo, tema de difícil definición y forma de abordar, está íntimamente ligada a su cultura y a su lengua. La búsqueda de la identidad de un grupo tiene como uno de los elementos principales el poseer el mismo modo de expresión, la misma lengua. Sin embargo, las lenguas están siempre en proceso de cambio y evolución, las lenguas están en una eterna construcción histórica y presentan divergencias en sus usos, divergencias estas que al poner de relieve características propias de una determinada comunidad de hablantes de un idioma acaban por formar identidades lingüísticas dentro de una misma lengua. Este es el caso de las variedades lingüísticas y sus respectivos hablantes que comportan una lengua.

Las lenguas y las variedades lingüísticas funcionan como símbolo de identidad. Cada lengua y cada variedad lingüística, sea geográfica y social, concentran en sí tradiciones históricas y sociales que se reflejan en el sentimiento de los hablantes hacia su cultura y su variedad lingüística. Los rasgos identificativos de una variedad, representados en todos los niveles lingüísticos (fonético, morfosintáctico y semántico-pragmático) y su consecuente identidad lingüística, pueden estar inseridos en una

variedad más amplia, en la que comparten los rasgos lingüísticos varias modalidades de habla.

Para que una lengua o variedad sea vehículo de una identidad social, los hablantes que forman ese grupo tienen que poseer una cierta conciencia acerca de ella.

La conciencia lingüística se define como acervo de conocimientos, creencias o actitudes – explícitos o implícitos – que los hablantes poseen sobre su instrumento lingüístico, siempre que sean capaces de determinar en ciertos momentos su conducta idiomática. (Morillo-Velarde Pérez, 2009: 170)

Es una tarea difícil acceder a la conciencia lingüística de los hablantes. Una manera de conocer la conciencia lingüística de una determinada comunidad es la realización de encuestas que recogen informaciones de los hablantes sobre la valoración explícita de su manera de hablar, así como sus características propias, normalmente en comparación con otras variedades lingüísticas. Otra manera de obtener datos sobre la conciencia lingüística de los hablantes es la observación de los rasgos de una variedad, su grado de penetración y aceptación social implícita.

Los estudios sobre la conciencia lingüística, en palabras de López Morales (1993: 2016):

[...parten de] la premisa de que los integrantes de una comunidad identifican socioculturalmente a los demás miembros de la estructura social a que pertenecen, gracias a una serie de indicios, entre los que se encuentran los de carácter lingüístico. La “manera de hablar” de los sujetos funciona como un índice clasificatorio en la mayoría de los casos, pues muchos hablantes tienen conciencia de la variación lingüística y de sus implicaciones sociales. Se postula que el reconocimiento de sociolectos es un reflejo del grado de conciencia lingüística del hablante del grupo.

La conciencia lingüística es un factor primordial para explicar cómo las lenguas funcionan y se modifican en el tiempo; es algo que se va conformando a través de todos los miembros de una comunidad, lo que de sus formas de hablar piensen individual y colectivamente y cómo las valoren. Además, hay que considerar, al constituir una

identidad y conciencia colectiva lingüísticas, el factor histórico. Esto es así porque muchas de las valoraciones actuales hacia las lenguas y hacia variedades, sea de sus hablantes o no, tienen sus orígenes históricos. “Las identidades no “son”, sino que se “construyen” en el tiempo, en el devenir histórico, y son un proceso de principio y, posiblemente, final, como tantos otros procesos históricos” (Cano Aguilar, 2010:68).

Para Moreno Fernández (2009a), la identidad puede ser definida de forma objetiva o subjetiva y en ambos casos podemos incluir la lengua:

Hay dos maneras centrales de definir la identidad: bien de forma objetiva, caracterizándola por las instituciones que la componen y las pautas culturales que le dan personalidad; bien de forma subjetiva, anteponiendo el sentimiento de comunidad compartido por todos sus miembros y la idea de diferenciación respecto a los demás. Dentro del concepto de “identidad”, definido de cualquiera de las dos maneras, hay un lugar para la lengua, porque una comunidad también se caracteriza por la variedad o las variedades lingüísticas usadas en su seno y, además, porque la percepción de lo comunitario y lo diferencial se hace especialmente evidente por medio de los usos lingüísticos. Una variedad lingüística puede ser interpretada, por tanto, como un rasgo definidor de la identidad, de ahí que las actitudes hacia los grupos con una identidad determinada sean en parte actitudes hacia las variedades lingüísticas usadas en esos grupos y hacia los usuarios de tales variedades. (Moreno Fernández, 2009a: 178)

Las variedades lingüísticas funcionan, así como las lenguas, como símbolos de identidad cultural. Las variedades diatópicas y diastráticas reflejan tradiciones históricas y sociales que están presentes en los sentimientos de pertenencia de los hablantes a determinada comunidad. Conforme hemos señalado anteriormente, de acuerdo con Bustos Tovar (2009):

La identidad lingüística no se manifiesta únicamente en los rasgos de una lengua frente a las demás o en la coexistencia de dos lenguas, sino que se produce también en la interioridad de una lengua en cuanto que ésta está constituida por un conjunto de variedades, algunas de las cuales configuran

conjuntos propios de una comunidad o de los habitantes de un territorio, tenga éste carácter nacional, regional, o local. (Bustos Tovar, 2009:31)

A una lengua no le corresponde una nación. Dentro de una misma lengua, las variedades asociadas a esta tienen características identitarias propias, a las que corresponden características culturales propias que pueden no identificarse con una sola nación. Como ejemplo, podemos citar el español, el portugués o el inglés, lenguas que son habladas en varios países. Dentro de una misma nación, una lengua, a través de sus variedades, adquiere rasgos culturales e identitarios propios. De acuerdo con Acuña *et alii* (1998:2), “las variedades lingüísticas acompañan diferentes culturas. Cada comunidad lingüística se identifica a través de su lengua con una serie de valores y supuestos culturales no explícitos”.

Las lenguas y las variedades lingüísticas son fuentes de valoración social, algunas son prestigiadas y otras son desprestigiadas. No hay argumentos científicos que apoyen una actitud de prejuicio entre los hablantes hacia la desigualdad entre las lenguas y entre las variedades lingüísticas. Todas las variedades lingüísticas pueden llegar a configurar el modelo de la lengua estándar (que según veremos, representa la variedad de prestigio que posee la comunidad de hablantes que ostentan el poder político y económico) o ser consideradas lenguas en lugar de dialectos.

El desprestigio lingüístico puede no corresponder con el desprestigio cultural. Una determinada cultura puede no ser desprestigiada y, sin embargo, su variedad lingüística sí. Veamos de forma breve un caso que ilustra bien este hecho: Andalucía y la variedad lingüística andaluza. Aunque sus manifestaciones culturales sean estandarte del patrimonio cultural de España en sus distintos ámbitos (literatura, artes plásticas, arquitectura, música, fiestas y costumbres), la variedad lingüística andaluza es normalmente valorada negativamente en la enseñanza de ELE. Cano Aguilar (2010) hace un recorrido histórico de la valoración del andaluz, de modo que se puede entender mejor la existencia en la actualidad del mito de ininteligibilidad del andaluz, la idea que esta variedad afecta la claridad comunicativa en español, lo que lleva, por ejemplo, al hecho de que algunos comunicadores de los medios de comunicación adopten una pronunciación estándar, que corresponde a la variedad castellana. A eso, se suman: el mito de la ortografía que, debido a la evolución fonética, llevó a una mayor distancia en el andaluz entre la fonética y la ortografía; el mito de la gracia andaluza que es el tópico

a través del cual el andaluz tiene muestras de una coloquialidad llena de ironía y sentido del humor, como si todos los andaluces fueran contadores de chistes; y, por último, el mito de la vulgaridad, que asocia el habla andaluza con el habla vulgar.

Actualmente hay un gran énfasis en la diversidad cultural pero no en la diversidad lingüística. La diversidad lingüística no es adecuadamente tratada. Por ejemplo, el lema de la Real Academia Española y de la Asociación de Academias de la Lengua Española en América es “unidad en la diversidad”, no obstante, la diversidad no es satisfactoriamente tratada por las academias, lo que tiene reflejos en la enseñanza de ELE. El hecho de que la cultura no esté asociada a determinada variedad significa que esta cultura está asociada a la lengua común, estándar, no a las variedades diatópicas. A un estudiante de ELE, por ejemplo, le suelen llegar los rasgos culturales andaluces, pero no su variedad lingüística. En la enseñanza de LE, la cultura suele estar unida a la lengua, pero no asociada a ninguna de las variedades dialectales, sino al modelo de lengua estándar. Aunque, por ejemplo, a un país se le considere poseedor de una cultura de carácter diversificado, ello muchas veces no va asociado a lo lingüístico. Conforme veremos, lo que está en la base de la variedad estándar es la variedad de mayor prestigio de una lengua y, por consecuencia, el ocultamiento de las demás variedades en la enseñanza de LE es un reflejo del prejuicio lingüístico hacia las variedades pertenecientes a las miembros de la estructura social que están fuera del dominio económico y político.

El prejuicio lingüístico al que nos referimos se apoya en la idea de que la diversidad lingüística es algo negativo. Desde esta perspectiva, la cifra aproximada de 5.000 lenguas existentes en el mundo (Bernárdez, 1999) y sus distintas variedades es un problema por solucionar en lugar de lo que verdaderamente es: “una riqueza de posibilidades diferentes de comunicación” que constituyen el patrimonio lingüístico y cultural de los hablantes de una lengua (Ropero Núñez, 1989: 13). Para Eco (1994) la interpretación de la diversidad lingüística comúnmente asociada al mito de la confusión babélica como fruto de una maldición divina olvida otras referencias bíblicas anteriores al episodio de la Torre de Babel que le otorgarían una visión positiva a la existencia de muchas lenguas. En esta misma línea Moreno Cabrera (2006) propone la celebración de Pentecostés como una alternativa capaz de dar otra interpretación a la diversidad lingüística en la que esta no es un castigo sino una dádiva divina.

La visión negativa de la existencia de la diversidad lingüística encamina hacia el monolingüismo y al dominio de algunas lenguas o variedades sobre otras. Esta visión

negativa de la diversidad lingüística se apoya en factores extralingüísticos sin ninguna base científica, entre ellos: un mayor número de hablantes y por consecuencia algunas lenguas serían medios de comunicación más eficaces o por ser vehículo de una cultura superior. Encontramos un caso ejemplar de la defensa de dicha postura, con la cual estamos en contra, en Salvador (1992 [1988]):

(...) Pues bien, como el valor esencial de un instrumento, de un utensilio, es precisamente su utilidad, la desigualdad instrumental de los idiomas es una desigualdad computable, puede establecerse numéricamente.

Pero es que, además, la lengua es el hecho social en el que resulta más evidente el famoso salto cualitativo desde la cantidad: a mayor número de hablantes mayor perfeccionamiento de los usos, de los mecanismos del sistema, de los resortes expresivos, más riqueza léxica, más posibilidad de elección connotativa, de discurso imitable, por ejemplar o sea, mejor producto literario.

De ahí que, como vehículos de cultura las lenguas sean igualmente mensurables, cuantitativa y cualitativamente; porque si, como instrumentos de comunicación, el valor de las lenguas, su utilidad, se puede medir por el número el número de sus hablantes, como vehículos culturales se miden por el número y calidad de sus libros, por su acervo histórico y literario. (Salvador, 1992 [1988]: 92-94)

Respecto a las lenguas con gran número de hablantes y, por lo tanto, un mayor hipotético potencial de comunicación, Tusón (2010: 66) señala que, aunque una lengua tenga muchos hablantes, como el español alrededor de cuatrocientos millones de posibles interlocutores, nadie en su vida cotidiana hablará con tantos; los hablantes normales, salvo los altos ejecutivos, “no sueñan con millones”. Sobre la existencia de lenguas de cultura y lenguas primitivas el autor (Tusón, 2010: 72-73) señala que la idea de que las primeras son capaces de hablar sobre temas abstractos, de la ciencia y del progreso, y las segundas solo designan objetos concretos, no se aplica en la realidad pues hay lenguas no occidentales y fuera del ámbito de las lenguas prestigiadas con una gran “finura gramatical”. Como ejemplo cita las lenguas payuté y cuaquiú, en las cuales, al mencionar un objeto, es obligatorio indicar si es visible o no, si está cerca o lejos; ello con un rico sistema de afijos. Como afirma Garrido (1997):

Basta que se desarrolle la filosofía o un campo de la ciencia en una cultura para que la lengua correspondiente haga posible su expresión. Para que una lengua sea útil para una misión determinada sólo es necesario verse obligado a usarla. Si podemos servirnos de otra, si nunca usamos la lengua en cuestión para esta tarea (digamos la poesía o el derecho), no habrá manera de que nos sirva, y siempre acudiremos a la que ya tenemos a punto, en forma para ser usada. (Garrido, 1997: 95)

Aunque las lenguas sean diferentes, todas presentan los mismos principios básicos. Este argumento puede estar en la base de la denuncia a la discriminación lingüística y de la construcción de una visión igualitaria de las lenguas. La variación tipológica de las lenguas (sea morfológica o por orden de palabras), establecida por los estudios lingüísticos modernos, no puede ser un criterio para concluir que hay lenguas de determinado tipo que son más evolucionadas que las de otro tipo. Östen Dahl (2011) señala que no hay lenguas más complejas que otras debido a indicadores fonológicos o gramaticales y también advierte que no hay una relación entre el número de hablantes de una lengua y su grado de complejidad. Lo que verdaderamente puede explicar la amplia extensión geográfica de algunas lenguas es la dominación de unos pueblos sobre otros y la consecuente imposición de orden político, económico, cultural, religioso y también lingüístico.

En síntesis, el número de hablantes de una lengua se debe a su gran extensión geográfica que, como vimos, se explica por factores históricos, económicos, políticos y culturales de dominación de unos pueblos sobre otros. Medir el valor de las lenguas como vehículos de cultura, o sea, por el número y calidad de los libros y del acervo histórico y literario significa tener un concepto de cultura reducido a la cultura escrita, que no es el sentido más correcto del término. Las lenguas son iguales, no porque presentan características lingüísticas semejantes (presencia de determinadas categorías gramaticales, por ejemplo), sino porque poseen el mismo potencial comunicativo.

En la misma línea, la superioridad de unas variedades lingüísticas sobre otras (lo que repercute en la variedad estándar) también se explica por factores extralingüísticos de carácter histórico, económico y político. La no aceptación de la igualdad lingüística, sea entre lenguas o entre variedades, edifica sus bases sobre prejuicios lingüísticos que, según Moreno Cabrera (2000), pueden definirse como:



(...) toda aquella actitud hacia las lenguas o variedades lingüísticas que se basa en la idea de que éstas se pueden clasificar en tipos y que existen diferencias entre esos tipos, que pueden justificar la concepción de que unas son superiores a otras total o parcialmente. (Moreno Cabrera (2000: 15)

Complementando la definición de discriminación lingüística o prejuicio lingüístico, según Tusón (2010: 25-27), podemos considerar como prejuicios lingüísticos: 1) la intromisión desleal y sin justificación en las personas a través del habla cuando los oyentes intentan extraer datos (nivel socioeconómico y educativo, procedencia geográfica etc.) de sus interlocutores, cuando se fija la atención a la forma y no al contenido sin motivos científicos o benéficos, como es el caso de los dialectólogos o de estudios médicos para diagnosticar un histórico de depresión en el paciente; 2) el autoprejuicio lingüístico, es decir, la valoración negativa de su propia lengua por motivo de abandono de esta; 3) un acto de simpatía o de aversión debido a la falta de conocimientos fiables; y 4) una desviación de la racionalidad que casi siempre toma la forma de un juicio de valor sobre una lengua o sobre los hablantes de una lengua. Este es un prejuicio basado en la ignorancia o en la malevolencia que se ajusta a estereotipos dictados por la desazón producida hacia aquellos que son diferentes a nosotros. Tusón concluye que el prejuicio lingüístico es una subclase de los prejuicios generales que inciden sobre las lenguas y sobre los hablantes.

Esta acción discriminatoria se hace posible porque el lenguaje, además de cumplir la función de establecer relaciones sociales, pueden ser una fuente de información acerca de los hablantes. En palabras de Trudgill (1974: 14):

(...) whenever we speak, we cannot avoid giving our listeners clues about our origins and the sort of person we are. Our accent and our speech generally show what part of the country we come from and what sort of background we have. We may even give some indication of certain of our ideas and attitudes, and all of this information can be used by the people we are speaking with to help them formulate an opinion about us.

Desde esta perspectiva, los hablantes de determinada variedad lingüística al interactuar con otras variedades, mediante su conciencia lingüística y el reconocimiento de conductas idiomáticas diferentes a la suya, formulan opiniones sobre el habla del otro que en muchas ocasiones demuestran preferencias y asignan puestos de prestigio, manifestando prejuicios y estereotipos. Para Calvet (1997) la relación entre el hablante y su lengua nunca es neutra y existe un conjunto de actitudes y sentimientos de los hablantes hacia sus lenguas, hacia las variedades lingüísticas y hacia aquellos que la utilizan. Además, los hablantes demuestran actitudes y sentimientos hacia otras lenguas. Pero ¿qué son las actitudes lingüísticas?

Las actitudes en la mayoría de los diccionarios (por ejemplo, en el diccionario de la RAE y Larousse) son definidas como posturas, manera de demostrar sentimientos, y comportamientos. La actitud puede ser considerada como la valoración de un determinado objeto, lo que implica una dimensión caracterizada por lo negativo y lo positivo, lo favorable y lo desfavorable, lo deseable y lo indeseable (Ostrom, 1969). Según Bem (1970) las actitudes son afinidades y aversiones a situaciones, objetos, grupos u otro aspecto identificable de nuestro medio, incluso ideas abstractas, políticas y sociales. El autor añade que nuestras preferencias, gustos y antipatías tienen raíces en nuestras emociones y en las influencias sociales que son ejercidas sobre nosotros. Muchos autores ubican las creencias en la base de las actitudes y, consecuentemente, asignan a las actitudes un componente cognitivo. Para López Morales (1993), por ejemplo, no todas las creencias conllevan a actitudes, aunque la mayoría las produce.

Además, para la mayoría de los autores, la actitud tiene un componente comportamental, o sea, los individuos presentan una predisposición a actuar de determinada manera. En este contexto Santos (1996) entiende las actitudes como manifestación, expresión de una opinión o sentimiento, lo que es equivalente a la acción con base a determinada creencia. Para el autor las reacciones a determinadas personas, situaciones u objetos manifestarían convicciones íntimas, es decir, las creencias en relación con estas personas, situaciones u objetos.

Para Baker (1992: 26) “las actitudes se forman, se promulgan y se cambian a través de la interacción de atributos individuales y las situaciones sociales”. Desde esta perspectiva, las actitudes están bajo la influencia de factores individuales (como la personalidad) y sociales, de orden situacional y por tanto externos al individuo, como pueden ser la ideología o el sistema de valores que imperan en determinada sociedad.

Lambert y Lambert (1966 [1964]: 77) afirman que, desde la psicología social, con su intento de explicar los procesos de índole psicológica que intervienen en el funcionamiento de la sociedad y en las interacciones sociales, el estudio de las actitudes ha cobrado un importante espacio pues se trata de un fenómeno psicológico revestido de un enorme significado social. En este sentido, los autores señalan que:

Uma atitude é uma maneira organizada e coerente de pensar, sentir e reagir em relação a pessoas, grupos, questões sociais ou, mais genericamente, a qualquer acontecimento ocorrido em nosso meio circundante. Seus componentes essenciais são os pensamentos e as crenças, os sentimentos (ou emoções) e as tendências para reagir. Dizemos que uma atitude está formada quando esses componentes se encontram de tal modo inter-relacionados que os sentimentos e tendências reativas específicas ficam coherentemente associados com uma maneira particular de pensar em certas pessoas ou ação. (Lambert y Lambert, 1966 [1964]: 77)

Desde el inicio del estudio de las actitudes lingüísticas por la psico y sociolingüística en los años sesenta se propusieron dos aproximaciones metodológicas: la mentalista y la conductista. En la primera el concepto de actitud es definido como:

(...) “un estado de disposición” (Allport, 1967), una variable que interviene entre un estímulo que afecta a la persona y su respuesta a él” (Agheyisi y Fishman, 1970: 138; Cooper y Fishman, 1974:7). Desde este punto de vista, la actitud de una persona (y, en general, de un grupo determinado) lo prepara para reaccionar ante un estímulo dado de manera específica.

(...) Las definiciones conductistas, en cambio, [están] basadas en las respuestas que los hablantes dan a ciertas situaciones sociales. (López Morales, 1993: 231-232).

López Morales (1993) destaca el problema metodológico de la vía mentalista ya que su definición de actitud no permite acceder a ella de forma directa y observable a no ser mediante informes introspectivos individuales; mientras que en la vía conductista las actitudes pueden estudiarse directamente, pero presenta el inconveniente científico de no poder predecir la conducta verbal. Como bien señala Morillo-Velarde Pérez (2009) los

dos enfoques llevan a la dicotomía entre lo deductivo y lo inductivo que en lugar de asumir posturas opuestas pueden más bien complementarse:

(...) sin despreciar las aproximaciones de tipo mentalista al análisis de la conciencia lingüística, los caminos de índole conductista parecen más adecuados, por lo menos desde el punto de vista descriptivo, por más que esta clase de aproximaciones carezca de principio de valor predictivo, como sostiene López Morales. No es menos cierto, sin embargo, que pueden llegar a proporcionar datos fiables desde los que formular hipótesis sobre los mecanismos que regulan el comportamiento verbal, adquiriendo entonces el carácter predictivo que les falta. En otras palabras, el enfrentamiento entre la aproximación conductista y la mentalista para el estudio de la conciencia y actitudes sociolingüísticas parece un falso problema que reproduce la dicotomía entre el camino deductivo e inductivo, que, en realidad, no son opuestos, sino siempre complementarios. (Morillo-Velarde Pérez, 2009: 171)

Siguiendo a López Morales (1993), la vía mentalista visualiza la actitud como una estructura componencial múltiple, aunque con divergencias en cuanto a los componentes, tanto respecto a su número como a su naturaleza. En cambio, los conductistas conciben la actitud como una unidad indivisible. Varios autores, desde una perspectiva mentalista consideran la actitud formada por tres componentes.

Con respecto a la estructura componencial de las actitudes, Lambert (1967) por ejemplo, las define en los siguientes tres componentes: los saberes y las creencias (componente cognoscitivo); la valoración (componente afectivo); y la conducta (componente conativo). De ahí que la actitud lingüística de un individuo es el resultado de la suma de sus creencias, conocimientos, afectos y tendencias a tener comportamientos de una determinada forma hacia una lengua, una variedad lingüística o una situación sociolingüística. Entendamos mejor cada uno de estos tres componentes.

El componente cognoscitivo posiblemente ejerce el mayor peso sobre los demás porque moldea de forma general la conciencia sociolingüística, ya que es en él donde intervienen los conocimientos, las opiniones, las informaciones y prejuicios de los

hablantes. Pueden ser de orden consciente o inconsciente: conciencia lingüística, creencias, estereotipos, expectativas sociales, características de la personalidad, etc.

El componente afectivo por otra parte está basado en juicios de valor acerca de las características del habla (variedad dialectal, acento); de la asociación con rasgos de identidad (etnicidad, valor simbólico y sentimiento de solidaridad con el grupo a que pertenece).

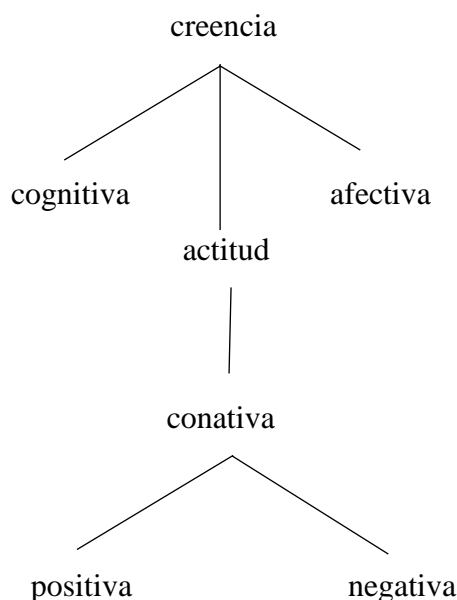
El componente conativo refleja la intención de conducta, es la acción en determinados contextos y circunstancias. Demuestra la tendencia a actuar con interlocutores en diferentes ámbitos o dominios: calle, escuela, familia, trabajo, etc.

Por otra parte, estamos de acuerdo con López Morales (1993) quien define la actitud mediante un solo rasgo: el conativo, y va en contra a los modelos que incorporan varios elementos.

A diferencia de casi todos y a semejanza de Fishbein, separo del de actitud el concepto de *creencia*, que es, junto al ‘saber’ proporcionado por la conciencia lingüística, el que las produce. Las actitudes sólo pueden ser positivas, de aceptación, o negativas, de rechazo; una actitud neutra es imposible de imaginar (pensando en su naturaleza conativa): se trata más bien de ausencia de actitud.

Las creencias sí pueden estar integradas por una supuesta cognición y por un integrante afectivo. Aunque no todas las creencias producen actitudes (piénsese, por ejemplo, en las etimologías populares), en su mayoría conllevan una toma de posición: si se cree que el fenómeno ‘x’ es rural, es decir, lleva signos de rusticidad, inelegancia, etc., se suele producir una actitud negativa hacia él, se suele rechazar. Que tal rechazo afecta a la actuación lingüística del hablante es un hecho, sobre todo cuando produce estilos cuidadosos en los que participa muy activamente su conciencia lingüística. (López Morales, 1993: 234-235)

Para ilustrar la separación de las actitudes de las creencias el autor presenta el siguiente esquema:



(López Morales, 1993: 234-235)

Las creencias por tanto producen actitudes de aceptación o de rechazo hacia las lenguas, hacia las variedades y hacia sus hablantes. La sociolingüística, en su inherente relación entre lengua y sociedad y en su empeño en investigar tanto la manera como las personas usan las lenguas como las creencias sobre su comportamiento lingüístico y de los demás hablantes, ve en las actitudes más allá de una forma de entender mejor una comunidad, una influencia decisiva en los procesos de variación lingüística, en la elección de determinadas lenguas en lugar de otras y en la presencia de las lenguas que componen la enseñanza (Gómez Molina, 1996; Moreno Fernández, 2009a; Blanco Canales, 2004). Respecto a lo dicho anteriormente, según López Morales (1993: 236) las creencias y las actitudes lingüísticas afectan a las lenguas maternas y a las lenguas extranjeras con consecuencias variadas:

(...) desde el patrocinio de cambios lingüísticos y proporcionar base teórica, al concepto de ‘comunidad de habla’ propuesto por Labov (1966), hasta influir en el aprendizaje de segundas lenguas y – lo que es muy grave – fomentar la

discriminación lingüística (Giles, Baker y Fielding, 1975). En todos estos casos, en particular en los dos últimos, más aplicados, la actitud se extiende a los hablantes de la variedad aceptada o rechazada. (López Morales, 1993: 236)

La definición de actitud lingüística abarca diversas dimensiones, desde las actitudes en relación con las variedades diatópicas y diafásicas, pasando por las actitudes en relación con el aprendizaje de una lengua, hasta las actitudes hacia grupos, comunidades, minorías, entre otras dimensiones. Para Saville-Troike (2003: 183):

Language attitude studies may be characterized as: (1) those which explore general attitudes toward language and language skills (e.g. which languages or varieties are better than others, to what extent literacy is valued); (2) those which explore stereotyped impressions toward languages and language varieties, their speakers, and their functions; and (3) those which focus on applied concerns (e.g. language choice and usage, and language learning).

Las actitudes lingüísticas pueden actuar en procesos de exclusión social ya que en muchos casos se suman a los demás prejuicios que se construyen sobre determinados grupos sociales. En situaciones de rechazo a un grupo o comunidad, por el motivo que sea, entre otros factores, las actitudes lingüísticas asumen un papel de delimitadora de espacios y culturas. Tarallo (1986: 14) entiende que “as atitudes linguísticas são as armas usadas pelos residentes para demarcar seu espaço, sua identidade cultural, seu perfil de comunidade, de grupo social separado”.

El lenguaje es empleado, por tanto, como símbolo de pertenencia a un grupo. La psicología social defiende que la gente suele pensar que el grupo al que pertenece es, por lo menos respecto a algunos aspectos, mejor que los demás. Es de sorprender que hay estudios que comprueban que ya desde muy pequeños, alrededor de los tres años, los niños ya son conscientes de las diferencias de estatus entre los acentos y, por tanto, algunos niños tienen ya prejuicios lingüísticos (Hudson, 1981[1980]).

Si los prejuicios lingüísticos están presentes en la población joven, es esperable que también estén presentes en el contexto escolar. A este respecto Hudson (1981[1980]: 221-225) afirma que “lo primero que hay que establecer al discutir los prejuicios

lingüísticos de los escolares, es que existen” y estos prejuicios, tanto de los maestros como de los alumnos “pueden ser el origen de graves problemas en el proceso educativo”.

Los prejuicios, los estereotipos y las creencias tienen una destacada importancia en la formación de las actitudes de los alumnos. Mientras el prejuicio es de base connotativa, o sea, se trata de una reacción negativa frente a un fenómeno u objeto sin un examen crítico que dé razón a dicho pensamiento, el estereotipo es de base cognitiva, se asemeja a las creencias pues se trata de una generalización desfavorable, exagerada y simplista que se traslada al ámbito sociolingüístico en opiniones atribuidas a variedades o a los hablantes. Los estereotipos son impresiones fijas que pueden englobar creencias sobre rasgos de la personalidad, valores, comportamientos y opiniones de personas de otros grupos.

La verdadera actitud del alumno en relación con una lengua o con una variedad solo podrá ser determinada a partir del análisis del conjunto de creencias que tenga sobre esta lengua, sea materna o extranjera. El análisis de las creencias es determinante porque es lo que encamina a los fenómenos conativos: las actitudes y los prejuicios. De acuerdo con Santos (1996) hay evidencias en diversas investigaciones de que la actitud de un individuo puede ser modificada mediante el cambio de sus creencias sobre el objeto.

En el ámbito de la enseñanza-aprendizaje de LE, por tanto, se hace necesario promover creencias que valoren la LE, sus hablantes y sus elementos culturales y sociales para que se construya una actitud positiva hacia la lengua, sus hablantes y su cultura. Este es un factor decisivo para el éxito en la enseñanza de una LE. Lambert et Allien 1963 (en Fishman, 1979: 168) ya hablaba sobre “una relación positiva entre el éxito en el aprendizaje escolar de una segunda lengua y las actitudes favorables hacia esa lengua y hacia sus hablantes”. Fishman (1979) subraya la ausencia de la correspondencia de este hallazgo en contextos naturales de contacto multilingüe. Lo cierto es que, en el contexto educativo, en concreto en la enseñanza de segundas lenguas y LE, las actitudes lingüísticas ejercen una gran influencia para el logro de sus objetivos de desarrollar las competencias comunicativas del alumnado.

Según ya hemos mencionado anteriormente, los prejuicios lingüísticos están presentes en el ámbito escolar entre los alumnos, que desde ya muy pequeños presentan creencias y prejuicios sobre las lenguas, y también entre los profesores. Estos, a su vez, pueden desempeñar un rol importante en el cambio de las actitudes de los alumnos hacia determinadas lenguas o variedades. De ahí que, para el éxito de la enseñanza de LE, la



intervención y formación de creencias y actitudes positivas hacia la LE debe empezar en la formación docente para que el profesor sea el agente de cambio en las actitudes lingüísticas en el ambiente escolar.

Una actitud negativa hacia una lengua extranjera o hacia alguna de sus variedades puede, por tanto, encaminar hacia el fracaso en su proceso de enseñanza en contextos escolares. El caso de la enseñanza de ELE en Brasil, desde su mayor impulso debido a la creación del MERCOSUR en 1991 y el establecimiento del portugués y del español como lenguas oficiales del bloque, se ha observado, según muchos estudios, una preferencia del alumnado por el español de España y el reflejo de la variedad castellana como modelo en la mayoría de los casos en los materiales didácticos y en la formación docente (Eres Hernández, 2000; Celada, 2002; Brasil Irala, 2004; Abio y Baptista, 2006; Costa Venâncio y Maranhão de Castelo, 2008; Silva Ponte, 2010; Pandolfi, 2011; Bugel, 2000, 2012).

El énfasis en la actualidad en el pluricentrismo del español, o sea, en la existencia de un estándar dependiendo de la ubicación geográfica, por ejemplo, el estándar en México, el estándar en Argentina, etc., está cada vez más presente en la enseñanza, tanto en los materiales didácticos, como en la formación docente. La Real Academia Española y su empeño de los últimos tiempos en reflejar en su trabajo la conciencia de que la norma del español no tiene un eje único correspondiente a la variedad española (o castellana), sino que su carácter es panhispánico, tiene eco en la visión actual de la lengua española como un activo económico (Berdugo, 2005; Delgado, Alonso y Jiménez, 2008; Carrera Troyano y Gómez Asencio, 2009; Santos Redondo, 2011; Fernández Vítóres, 2017). Y, desde esta perspectiva, lo diversificado vende mejor ya que se adapta a una mayor gama de contextos educativos. Sin embargo, la valoración de la variedad castellana en Brasil aún está bastante presente y no ha sido abandonada. Ello lleva a un segundo plano las variedades latinoamericanas. En palabras de Villa y Del Valle (2008):

(...) a língua não só tem valor simbólico para a comunidade, mas também valor material: a língua é um recurso, especialmente para algumas agências que tiram proveito da sua expansão. (Villa y Del Valle, 2008: 51)

Como profesora de ELE en Brasil durante más de diez años hasta 2013, he podido comprobar este hecho. En el primer contacto con los alumnos eran generalizadas las

afirmaciones de que las motivaciones para el estudio del español iban hacia España, fuera porque querían conocer sus aspectos culturales o porque querían aprender la variedad castellana. Eran escasos los casos de alumnos que comentaban interesarse por el español debido a la relación con los países latinoamericanos. Este hecho tiene repercusiones en el aprendizaje del español en Brasil, sobre todo en las zonas de frontera.

En los últimos años poco se ha investigado sobre las actitudes hacia el español por parte de los brasileños, pero podemos observar un cambio y la presencia de una actitud más positiva hacia variedades latinoamericanas. No obstante, la variedad castellana (peninsular) sigue estando bastante valorada respecto de otras variedades como podemos ver en el siguiente estudio de Cárcamo García (2016) en el que los países cuyas variedades diatópicas preferidas son: Argentina (41,9%), Chile (35,5%), España (29%), Colombia (25,8%), México (25,8%) y Uruguay (25,8%).

El estudiante llega a la escuela con sus creencias y conocimientos sobre su lengua materna y sobre la LE, pero es innegable que la forma en cómo la lengua es conceptualizada en la enseñanza ayuda a moldear estas creencias y por tanto las actitudes del alumnado. En el contexto escolar las actitudes de los alumnos brasileños hacia el español sufren influencia no solo de los profesores de ELE y de todo lo que engloba su enseñanza (materiales didácticos, política lingüística, currículo, etc) sino también de los profesores de lengua materna y de las demás lenguas extranjeras, sobre todo el inglés que es la LE predominante. Si estos profesores no valoran la diversidad lingüística del país y no fomentan una actitud positiva hacia las distintas variedades de la lengua que enseña, posiblemente irá a influenciar a los alumnos puesto que las creencias sobre la lengua materna y sobre las demás lenguas extranjeras, tienen repercusiones en la visión que tendrá sobre el español. Si no se valora la diversidad de variedades en la lengua materna, probablemente no se valorará también en la LE. Si no se valora la pluralidad de lenguas maternas existentes en el territorio nacional (más allá del portugués), posiblemente se desarrollará una visión de desigualdad entre las lenguas y la falsa creencia de que algunas lenguas son superiores a otras.

En la enseñanza del español en Brasil en contextos fronterizos con países hispanohablantes la problemática de las actitudes lingüísticas se agrava ya que el multilingüismo presente dentro y fuera del sistema educativo demanda de los docentes una mirada y una formación diferenciada para que puedan tomar las decisiones adecuadas respecto a contenidos y estrategias pedagógicas que fomenten una actitud positiva hacia

la lengua (y la variedad lingüística) de la comunidad de habla del país vecino. Ribeiro Berger (2015) en este sentido destaca la necesidad del tratamiento de las actitudes en el contexto educativo en las zonas fronterizas:

O reconhecido multilinguismo existente no âmbito dos países (ainda que tardio) e o crescente fluxo de pessoas, línguas e culturas colocam, dentre os desafios educacionais, a necessidade de se pensar outras formas de encarar a presença e o lugar das línguas nas escolas, a fim de que deixem de ser tidos como um problema e possam ser encarados como potencialidade para a construção de sociedades plurais.

Diante do exposto, como encaminhamento futuro, sugere-se o aprofundamento dos estudos relativos às atitudes linguísticas ante as línguas que estão em situação de contato nos diversos recortes das fronteiras nacionais, com vistas a subsidiar ações que visem à valorização do multilinguismo existente nessas regiões. (Ribeiro Berger, 2015: 184)

Los docentes de lenguas, maternas y extranjeras, sobre todo en la franja de frontera, deberían esforzarse por deconstruir el estigma que determinadas variedades tienen y, así, sustituir las nociones de mejor / peor y correcto / incorrecto por formas diferentes de decir lo mismo. Es de sorprender que algo que suena tan lógico no esté siempre presente en el sistema educativo. Para dar un ejemplo, vamos a la región de nuestro estudio de caso. Mato Grosso y la zona oeste de Brasil, donde está ubicada la frontera de Brasil con Bolivia, es fuertemente estigmatizada por su habla “caipira” (Pereira dos Santos, 2018). Según el estudio de Salomão Jacob Bisnoto (2000) sobre las actitudes de los escolares en Cáceres el prejuicio lingüístico hacia la variedad local del portugués está presente y la escuela parece legitimarlo:

Os dados coletados, especialmente as entrevistas com professores e as referências à escola, somadas à noção de correção linguística difundida entre os informantes, desvelam um aspecto instigante do preconceito linguístico. É sabido (e é assunto de profusa literatura) que a escola é preconceituosa, prescritiva e castradora quando trata com a linguagem e persegue uma pseudo-unificação da língua. O que de novo parece revelar-se em Cáceres é que a escola, além de tudo, dá base ao preconceito e o legitima. Quando se esforça

para excluir a variedade nativa, atribuindo-lhe o carácter de anormalidade e erro, a escola endossa as críticas e licencia o deboche. Sequer precisaria explicitar o preconceito, pois o lugar simbólico da escola na sociedade lhe outorga o arbítrio de escolher, e todo ato de escolha pressupõe uma exclusão. (Salomão Jacob Bisnoto, 2000: 104)

Los profesores de lenguas deben promover que el alumnado se plantee cuestiones referentes a la diversidad lingüística, a los prejuicios lingüísticos y a las actitudes hacia las lenguas que componen el panorama sociolingüístico local. Estas temáticas, a nuestro juicio, son de extrema importancia para la composición del currículo de un docente en zonas de frontera. En la enseñanza de lenguas en la frontera, las creencias sobre la comunidad de habla vecina y el consecuente desarrollo de una actitud positiva o negativa hacia sus hablantes y hacia su lengua son factores clave de influencia para la motivación de los estudiantes para aprender la lengua del otro, para la creación o consolidación de políticas lingüísticas nacionales y locales de valoración de las lenguas locales dentro y fuera del sistema educativo y, más allá del contexto escolar, para la construcción de una sociedad que sepa valorar la diversidad cultural, social y lingüística.

La inserción de los elementos sociales y culturales en el proceso de enseñanza de LE es esencial para la reflexión sobre las relaciones de poder que se instauran en lo social y en lo lingüístico. Relaciones estas que están en la base del prejuicio lingüístico y de la visión negativa de la diversidad lingüística. El tratamiento de elementos culturales y sociales en la enseñanza de LE a partir de las variedades no estándares de la LE, puede significar el acercamiento y valoración de la cultura de colectivos marginados. La cultura y lo social están contemplados en la enseñanza de LE en el desarrollo de la competencia sociolingüística. Nos detendremos a continuación en los conceptos de competencia comunicativa y competencia sociolingüística y veremos cómo esta última contempla la presencia de la cultura y de lo social en la enseñanza de LE.

### **2.3- Competencia comunicativa y competencia sociolingüística**

En este apartado expondremos el surgimiento y desarrollo de los conceptos de competencia comunicativa y competencia sociolingüística y cómo la cultura y los componentes sociales se insieren en esta competencia. Después hablaremos sobre la aportación e importancia de estos conceptos en enseñanza de lenguas extranjeras y en la formación docente, en especial para el contexto fronterizo.

Los antecedentes del desarrollo del concepto de competencia comunicativa y competencia sociolingüística se remontan a la noción de competencia lingüística introducida por Chomsky (1987 [1957]) dentro del marco generativista. El generativismo surgió como una dura crítica al conductismo de Skinner (1957). Según el conductismo, la adquisición de una lengua se explicaba mediante la memorización de estructuras lingüísticas y la formación de hábitos nuevos a partir de estímulos externos. De acuerdo con las críticas de Chomsky (1959), la teoría conductista de Skinner no explicaba el carácter generativo del lenguaje, tal como era posible a partir de su teoría de la competencia lingüística del hablante. El generativismo debe su nombre a la necesidad de poder prever (generar) todas las oraciones admisibles en una lengua y su objetivo principal es poder dar cuenta de esta capacidad. En la teoría chomskyana es clave la distinción entre competencia y actuación. La primera hace referencia al conjunto de conocimientos que el hablante oyente tiene de su lengua que le permite producir y entender los enunciados; y la segunda se refiere a la conducta lingüística observable, al uso real del lenguaje.

La gramática generativa se centra en la competencia. Para Chomsky en el hablante oyente ideal se refleja directamente la competencia. Un hablante oyente ideal es aquel que, inserido en una comunidad lingüística, sabe perfectamente la lengua en su uso real y es capaz de reconocer las estructuras aceptables o no. Ello se relaciona con los conceptos de innatismo y de gramática universal, que justifican la intuición del hablante oyente ideal.

Varias fueron las oposiciones en torno a la noción de competencia de Chomsky, pero fue Hymes (1972) quien propuso de forma más contundente el modelo sustitutivo de competencia comunicativa en lugar de la competencia lingüística. De acuerdo con García Marcos (1999):

La oposición a las primeras formulaciones de Chomsky al respecto, desde luego, provocó una dispersión de “competencias” que intentaba reflejar la variedad de aspectos del lenguaje precisados de otros tantos saberes implícitos en el hablante. Surgieron así, además de la competencia “sociolingüística” fiel a los patrones del variacionismo laboviano, competencias “situacionales” (Borman, 1979), “pragmáticas” (Chomsky (1980) o “interaccionales” (Garnica y King, 1979). Para Campell y Walles (1970) la competencia comunicativa consistiría en una habilidad para actualizar formas lingüísticas según el contexto, separada de la gramatical especializada en la correcta discriminación de las secuencias.

Pero, sin duda, debemos a Hymes (1972) los más firmes cimientos sobre los que sustentar un ambicioso modelo de competencia comunicativa, surgido de la necesidad de completar la descripción gramatical con las condiciones de uso de las formas lingüísticas, integrando junto al código estrictamente lingüístico otros aspectos del comportamiento comunicativo gobernado por reglas. (García Marcos, 1999: 285)

Hymes (1972), por tanto, rechaza el concepto de competencia de Chomsky e incluye en la noción de competencia los conceptos de adecuación y aceptación. A ese respecto Melero Abadía (2004: 691) señala que Hymes:

[...] rechazó el concepto chomskyano de *competencia*, defendiendo que ésta tiene que incluir los conceptos de adecuación y aceptación, y fue el primero que describió la *competencia comunicativa* como aquella que implicaba saber qué decir a quién y cómo decirlo de forma apropiada en una situación determinada. A partir de entonces el concepto de *competencia comunicativa* se ha ido modificando y enriqueciendo hasta llegar a la complejidad del que manejamos en la actualidad.

Hymes (1972) introduce la importancia del entorno social y los factores socioculturales en la noción de competencia y propone el concepto de competencia comunicativa más allá del de competencia lingüística. Para de Hymes (1972: 29):

Para revelar el aspecto ideológico de la postura (chomskiana) hace falta poner de relieve la ausencia de factores socioculturales y la relación que se pretende establecer entre actuación e imperfección. Esto se convierte, si se permite, en una visión de Paraíso Terrenal donde la vida humana parece dividirse entre la competencia gramatical, una fuente de poder ideal de origen innato, y la actuación, una exigencia muy parecida a comer la manzana, que arroja al hablante oyente perfecto al mundo de los pecadores. Poco se nos dice de este mundo, donde los significados pueden ganarse con el sudor de la frente, y la comunicación se alcanza a través del trabajo (cf. Bonhoffer, 1965: 365). La imagen prevaleciente es la de un individuo abstracto y aislado, casi un mecanismo cognitivo sin motivación alguna, y que sólo de manera incidental intervendría en el entorno social.

Para Hymes, la visión de Chomsky de competencia lingüística era limitada pues no incorporaba la comunicación y la cultura. En palabras de Richards y Rodgers (2003: 159):

Para Chomsky, lo fundamental de la teoría lingüística era caracterizar las habilidades abstractas de los hablantes que les permiten producir oraciones correctas desde el punto de vista gramatical. Hymes mantenía que esta visión de la teoría lingüística era estéril, que la teoría lingüística debía ser entendida como parte de una teoría más general que incorporaba la comunicación y la cultura. La teoría de Hymes definía lo que un hablante necesitaba saber para tener competencia comunicativa en una comunidad lingüística.

La habilidad para usar la lengua a la que se refiere Hymes (1972) implica saber:

1. Si (y en qué grado) algo es formalmente *posible*.
2. Si (y en qué grado) algo es *factible* en virtud de los medios de actuación disponibles.
3. Si (y en qué grado) algo es *apropiado* (adecuado, afortunado, exitoso) en relación con el contexto en el que se usa y evalúa.
4. Si (y en qué grado) algo se da en realidad, se efectúa verdaderamente, y lo que ello conlleva. (Hymes, 1972: 37)

Posteriormente Canale y Swain (1980) reformularon el concepto de competencia comunicativa. Los autores distinguen entre competencia comunicativa (conocimiento y habilidad necesaria para la comunicación) y comunicación real (la realización de tales conocimientos en circunstancias concretas) y subdividen la competencia comunicativa en cuatro subcompetencias: competencia gramatical, competencia sociolingüística, competencia discursiva y competencia estratégica. Cada una de las subcompetencias de la competencia comunicativa según Canale y Swain (1980) pueden ser resumidas de la siguiente manera:

- La competencia gramatical: supone el dominio del código lingüístico, es decir, de la gramática, del sistema fonológico y del léxico.
- La competencia sociolingüística: tiene que ver con las propiedades de los enunciados en relación con el contexto social y la situación de comunicación en los que se producen (la información compartida entre los interlocutores, las intenciones comunicativas de las interacciones, etc).
- La competencia discursiva: se refiere al conocimiento de las relaciones entre los diferentes elementos de un mensaje y al dominio de la norma de combinación de dichos elementos de acuerdo con los diferentes tipos de textos.
- La competencia estratégica: hace referencia al dominio de las estrategias de comunicación verbal y no verbal para controlar la comunicación, para reforzar la eficacia de la misma o para compensar el insuficiente dominio de otras competencias.

Bachman (1990) reorganiza una vez más la noción de competencia comunicativa y la subdivide en competencia organizativa y competencia pragmática. La primera comprende la competencia gramatical (la estructura de la lengua, es decir, el dominio del vocabulario, la sintaxis, la morfología, los fonemas y grafemas) y la competencia textual (el conocimiento necesario para formar textos que engloba la cohesión y la organización retórica). Por otra parte, la competencia pragmática abarca la competencia ilocutiva (el conocimiento de las convenciones pragmáticas para ejecutar funciones lingüísticas aceptables) y la competencia sociolingüística (el conocimiento de las convenciones sociolingüísticas para realizar funciones lingüísticas de manera adecuada en un contexto dado). Esta última competencia, a su vez, se divide en: i) sensibilidad hacia diferentes dialectos o variedad; ii) sensibilidad hacia diferencias de registro; iii) sensibilidad a la naturalidad y iv) sensibilidad para interpretar referencias culturales y



lenguaje figurado.

El concepto de competencia comunicativa de Hymes y su reelaboración y ampliación, primeramente, por Canal y Swain (1980) y posteriormente por Bachman (1990), tuvo gran manifestación en la enseñanza comunicativa de LE y posteriormente también en la enseñanza de lengua materna. Como dicho concepto no abarca tan solo los elementos lingüísticos, sino que incide en la dimensión pragmática de la comunicación, es decir, en el conocimiento de las reglas de uso de la lengua, sus postulados significaron cambios profundos en los procesos de enseñanza de lenguas con la incorporación de nuevos contenidos y estrategias didácticas y pedagógicas en nuevos enfoques de enseñanza.

Los métodos y enfoques estructurales que basaban su teoría de aprendizaje en la teoría conductista de Skinner (1957) fueron sustituidos por enfoques de carácter comunicativo. La sustitución de la noción de competencia lingüística por la noción de competencia comunicativa de Hymes (1972) llevó al abandono de los enfoques y métodos estructurales y al surgimiento de los métodos del enfoque comunicativo basados en el desarrollo de la competencia comunicativa.

En las metodologías de enseñanza de LE en el siglo XX que preceden al enfoque comunicativo lo importante era la adquisición de las estructuras lingüísticas. Con posterioridad a la tradición del método gramática-traducción, las metodologías siguientes seguían priorizando la gramática y la memorización de estructuras en el proceso de enseñanza de LE, como era el caso del Método Directo, el Método Audiolingüístico o Audiolingüe y el Método Situacional. Según Sánchez Pérez (2009), el Método Audiolingüístico es un método estructural y conductivista basado en la repetición de estructuras, primero orales luego escritas, surgido como respuesta al Método Directo (que no poseía una estructuración científica y didáctica práctica para su difusión) para responder a la necesidad de la enseñanza de LE en la Segunda Guerra Mundial. De acuerdo con el mismo autor, el Método Situacional, a diferencia del Método Directo, incluía principios sistemáticos de selección, gradación y presentación de los elementos que se introducen y se practican en situaciones, intentando también desarrollar una base más científica para un método oral. En ambos métodos, Método Audiolingüístico y el Método Situacional, los factores comunicativos y socioculturales no ocupan un papel destacado. Aunque el Método Situacional presente la lengua en situaciones, no prima por la interpretación de significados culturales y sociales por parte

del estudiante, sino que se interesa por el aprendizaje de hábitos lingüísticos basados en la memorización de estructuras. La adquisición de una lengua extranjera se fundamentaba en el aprendizaje de nuevos hábitos lingüísticos que sustituían a los que habían aprendido los hablantes en su lengua materna.

La razón de un cambio tan radical de unas metodologías a otras fue la conciencia de la existencia de sistemas no nativos en la adquisición también en LE. Como señala Licerias (1996):

El reconocimiento del estatuto de lenguaje de los sistemas no nativos va a ser el primer paso hacia la independencia de la disciplina, y la visión chomskiana del lenguaje va a jugar ya, desde un principio, un papel fundamental en la consecución de esa independencia. (Licerias, 1996: 38)

Como explica Melero Abadía (2009):

En la década de los años sesenta, en Estados Unidos y Gran Bretaña, surgieron las primeras críticas hacia la metodología audiolingual/audiovisual. Muchos profesionales de la enseñanza de idiomas empezaron a rechazar las teorías sobre las que se apoyaba esta corriente metodológica: la lingüística estructural (Bloomfield, 1933) y la teoría conductivista (Skinner, 1957) procedente de la psicología del aprendizaje. En parte estas reacciones brotaron de la crítica teórica que el lingüista norteamericano N. Chomsky, en sus obras, *Syntactic Structures* (1957) y *Aspects of Theory of Syntax* (1965), había hecho sobre la teoría lingüística estructural. Para Chomsky, las teorías lingüísticas basadas en un análisis estructural no podían explicar las características fundamentales de la lengua, la creatividad y la capacidad productiva e innovadora de la persona que la articula. El hablante no es un simple autómatas que responde a estímulos externos, no aprende como resultados de la adquisición de hábitos lingüísticos a través de la repetición, sino que parte de elementos lingüísticos finitos para poder expresar y comprender un número ilimitado de frases. La capacidad intelectual del ser humano se pone de manifiesto en el aspecto creador del uso del lenguaje. Se empieza, pues, a rechazar el aprendizaje memorístico de listas de palabras descontextualizadas

y el aprendizaje que se lleva a cabo a través de ejercicios de repetición mecánica. (Melero Abadía, 2009: 689)

En este contexto, los métodos estructurales de enseñanza de lenguas fueron superados por la Enseñanza Comunicativa de la Lengua, en la que el objetivo es desarrollar la competencia comunicativa. A partir de este cambio, la lengua no significa estructura sino comunicación. Los factores socioculturales se insieren por lo tanto en la enseñanza de LE bajo este cambio, o sea, bajo la idea de que aprender un idioma va más allá de adquirir las estructuras gramaticales y lingüísticas. En este sentido, no basta que el alumno adquiera la competencia lingüística sino la competencia comunicativa (Hymes, 1972). Como afirma Roberts *et alii* (2001: 8), el interés por la cultura y por lo social introduce una nueva perspectiva en el proceso de adquisición de una LE, proceso este visto como una práctica social:

The increasing interest in the social and cultural aspects of language learning marks a new turn in theory and research on second language learning and second language acquisition (SLA). Language within the SLA research tradition has tended to mean grammar, and acquisition has been defined in cognitive and psycholinguistic terms (Ellis, 1994; Klein, 1984). Although there has been research on language use in social interaction, it is largely seen as a means of understanding aspects of the learners' linguistic code. Recently, there has been more interest in pragmatic and sociocultural theories in SLA (Kasper, 1994; Lantolf y Pavlenko, 1995; Lantolf, 1999) and it may be that at least one strand of SLA will conceptualize the language learning process as a social practice.

En la didáctica de LE la noción de competencia comunicativa fue el motor para la formulación del nuevo enfoque comunicativo de enseñanza de lenguas en el que son importantes tanto los aspectos estructurales como los funcionales. Como señala Littlewood (1996 [1981]: 1):

Uno de los rasgos más característicos de la enseñanza comunicativa de idiomas es que presta atención sistemática tanto a los aspectos funcionales

como a los aspectos estructurales de la lengua, combinándolos en una perspectiva globalmente más comunicativa.

Desde el inicio de su expansión el enfoque comunicativo es predominante en la enseñanza de segundas lenguas y de lenguas extranjeras, aunque no exclusivo. A lo largo de estos años el enfoque comunicativo ha sufrido transformaciones a través de las múltiples aportaciones que ha recibido y han proliferado modelos reflejados en las publicaciones de materiales didácticos. El enfoque comunicativo es un enfoque que sigue evolucionando y no posee una base teórica estática.

La subdivisión de la competencia comunicativa por Canale y Swain (1980) en subcompetencias permitió una aplicación todavía más directa a la enseñanza de idiomas extranjeros. La inserción de los factores socioculturales en la enseñanza de LE aparece como una forma de lograr una competencia comunicativa más eficaz entre los estudiantes en la medida que favorece el desarrollo de una de sus cuatro subcompetencias: la competencia sociolingüística.

El dominio de la competencia sociolingüística es tanto o más importante que la competencia gramatical. Así compara Canale (1983) la competencia gramatical con la competencia sociolingüística:

Hay una tendencia en muchos programas de segunda lengua a tratar la competencia sociolingüística como si fuese menos importante que la competencia gramatical. Esta tendencia resulta extraña por dos razones. Primero, da la impresión de que la corrección gramatical de las expresiones es más importante que la adecuación de éstas en la comunicación real, una impresión que está cuestionada por los datos procedentes del uso de la primera lengua (cf. Terrell, 1980: 330, nota 2) y la segunda lengua (cf. Jones, 1978: 92). Segundo, esta tendencia ignora el hecho de que la competencia sociolingüística es crucial en la interpretación de enunciados por su “significado social”, por ejemplo, función comunicativa y actitud (cuando no queda claro por el significado literal de las expresiones o a partir de indicaciones no verbales, por ejemplo, contexto sociocultural y gesto). Sin duda hay aspectos universales respecto al uso adecuado de la lengua que no necesitan ser nuevamente aprendidos para comunicarse de manera adecuada en una segunda lengua (cf. Brown y Levinson, 1978; Canale y Swain, 1980;

Goffman, 1976; Schmidt y Richards, 1980). Pero también hay aspectos específicos de las lenguas y las culturas. (Canale, 1983: 67)

El contexto sociocultural y los aspectos específicos de la cultura están incluidos en la competencia sociolingüística. Como señala Pastor Cesteros (2004) la subcompetencia sociolingüística incluye las pautas culturales y hay una relación entre lengua y cultura que debe confluir en la enseñanza de LE:

Esta subcompetencia puede definirse como el conocimiento de las reglas sociolingüísticas y pautas culturales que permiten que las intervenciones lingüísticas sean adecuadas a los contextos. Evidentemente, se trata de que los aprendices no sólo dominen el código lingüístico de la L2, sino de que sean capaces también de actuar de forma comunicativamente adecuada; “hablar una lengua”, en el sentido estricto del término, y conocer la cultura de la comunidad lingüística que la habla, son aspectos distintos, que, eso sí, debieran confluir en el aprendizaje. Para ello, los alumnos deben ser instruidos en las convenciones lingüístico-comunicativas que los hablantes nativos poseen para relacionarse. Eso supone, y no es tarea fácil, que los profesores y autores de materiales deben ser capaces de describir tales conocimientos culturales que guían a los hablantes y de practicarlos en el aula como si de un nuevo contenido se tratara. De hecho, la existencia de comportamientos socialmente pautados, suele llevar asociadas unas determinadas formas lingüísticas y esa conexión lengua/cultura es la que debe explotar el profesor. (Pastor Cesteros, 2004: 232-233)

La autora señala la importancia de valorar la diversidad cultural asociada a una lengua, es decir, a una lengua no le corresponde la cultura de un país, por ejemplo, sino que hay varias comunidades lingüísticas y culturales que representan un mismo idioma.

La competencia comunicativa, y sus subcompetencias, comprenden un marco de referencia obligatorio en la actualidad en los estudios de lingüística aplicada especializados en enseñanza de lenguas extranjeras en cualquier contexto de enseñanza. El énfasis en el contexto de aprendizaje para el desarrollo de la competencia comunicativa está presente desde la primera conceptualización de competencia comunicativa de Hymes

hasta sus desgloses subsecuentes en subcompetencias. Dado que el contexto fronterizo presenta características sociolingüísticas peculiares, la competencia sociolingüística tiene evidentemente una especial relevancia.

La globalización, la circulación de bienes culturales por la red, la intercomunicación digital entre los diferentes puntos geográficos y la mayor movilidad de las personas supone, en la enseñanza de una lengua pluricéntrica como el español, una doble atención a la hora de incluir los aspectos sociolingüísticos en el proceso educativo con el fin de contribuir a un desarrollo eficaz de la competencia sociolingüística del alumnado que puede depararse con distintas variedades de la lengua y distintas comunidades de habla. En zonas de frontera con países hispanohablantes, siguiendo la descripción de las competencias de Bahman (1990), el profesor se ve ante la tarea de saber equilibrar la presencia de los diferentes dialectos o variedades de la lengua que enseña sin despreciar la variedad de zona de contacto directo (término de Costa Venâncio y Maranhão de Castelo, 2008), pero a la vez, sin olvidar las demás variedades. A la hora de trabajar la sensibilidad hacia las diferencias de registro, los docentes no pueden dejar en un segundo plano los usos habituales tanto de la comunidad hispanohablante cercana como de las más alejadas físicamente. Por su parte, la habilidad de interpretar referencias culturales y lenguaje figurado por parte del alumnado solo será eficazmente desarrollada si, así como en el tratamiento de las variedades, incluya los elementos socioculturales de las distintas comunidades de habla, con especial atención a la cultura del país vecino. Respecto a la sensibilidad a la naturalidad y el acercamiento a los usos de los hablantes nativos, los docentes tienen que tener claro que la lengua posee varios modelos de hablantes nativos y el prestigio de determinados grupos (y por ende determinadas variedades y culturas) no debería ocultar los demás grupos de hablantes y sus respectivas culturas, sobre todo los del país cercano. En sus estrategias didácticas y pedagógicas es aconsejable que estén presentes muestras de lengua auténtica del país fronterizo, así como sus elementos culturales.

La competencia comunicativa desempeña un rol de poder en las sociedades actuales, en el sentido de que las personas que la tienen adecuadamente desarrollada pueden moverse en una gama más amplia de situaciones sociales y laborales con más posibilidades de éxito en ambas. Hudson (1981 [1980]: 234) destaca la competencia comunicativa como “(...) uno de los factores principales que determinan el éxito personal en la sociedad”. En sus argumentos cita la afirmación de Gumperz (1977) según la cual:

La comunicación es poder en la moderna sociedad postindustrial. El control sobre la propia vida en todos los campos depende de la habilidad de comunicarse con eficacia; la vida privada... implica trato con agencias públicas, y la eficacia en los negocios, trabajo y administración pública es una función de habilidad en justificar opiniones y eliminar diferencias. (Hudson, 1981 [1980]: 234)

Hudson destaca además la importancia de la escuela en el proceso de desarrollo de la competencia comunicativa y en este sentido es conocida la teoría de los códigos lingüísticos de Bernstein (1989 [1971]) según la cual las clases sociales se difieren en lo que se refiere al uso del lenguaje (código restringido en las clases bajas y código elaborado en las clases altas) de forma condicionada sobre todo por factores familiares y educativos. Aunque esta teoría lleve a noción de déficit comunicativo bastante rechazada en los estudios lingüísticos, es cierto que nos alerta sobre la relación entre capacidad de comunicación y poder, su desigual distribución en la sociedad y la influencia de la educación en el desarrollo lingüístico de los individuos para que puedan tener éxito en distintos campos de la vida. Para Marcuschi (1975), en la teoría de Bernstein se destaca la preocupación y análisis en las formas por las cuales las relaciones de poder y los principios de control son reproducidos e interactúan con el lenguaje.

Aunque la importancia de la competencia comunicativa que acabamos de mencionar se refiere a la lengua materna, en el mundo actual aumenta cada vez más la exigencia de desarrollo de competencia comunicativa también en lenguas extranjeras con vistas a una mejor adaptación a un mercado laboral cambiante y a las nuevas relaciones sociales que se establecen con las nuevas tecnologías.

Actualmente nos vemos en el centro de un sistema político y económico caracterizado por la apertura de fronteras entre los países. Hay una interdependencia mundial que crece día a día y acelera el proceso de creación de nuevas tecnologías, nuevas formas de pensar y de actuar. Este mercado globalizado conlleva una serie de cambios sociales y uno de ellos es la creación de nuevas profesiones y aptitudes exigidas al profesional y al estudiante. Se nota el aumento de la ocupación en sectores dedicados al procesamiento de la información como por ejemplo las actividades relacionadas con las comunicaciones, las finanzas, los servicios, etc. El individuo que intenta entrar en el

mundo del trabajo siente una enorme vulnerabilidad frente a fenómenos como el paro. Debido a la alteración de las estructuras laborales los individuos se sienten impotentes si no participan de esa mundialización, es decir, se sienten impotentes si no pertenecen al grupo privilegiado de la población que domina las habilidades y competencias exigidas en desarrollo de las nuevas profesiones e incluso de las tradicionales, que sufrieron cambios por el avance de la tecnología. Un profesional se ve entonces en la obligación de dominar un abanico de habilidades, busca adaptarse a las nuevas tecnologías y también se preocupa por aprender idiomas. La habilidad de dominar lenguas extranjeras ha adquirido una gran fuerza pues hay lenguas que se imponen como idiomas de comunicación entre los diversos segmentos del mercado mundial. Hemos expuesto anteriormente la necesidad de la diversidad lingüística como uno de los factores de la justicia social y, además, sabemos de los peligros de la hegemonía de unas pocas lenguas, sobre todo del inglés (tema que abordaremos más adelante). Con todo, el dominio de determinadas lenguas dominantes sigue siendo un factor de discriminación e inclusión en el mercado laboral.

Volvemos a la problemática del contexto fronterizo. En este contexto, la competencia comunicativa en lenguas extranjeras significa, según lo que ha sido dicho anteriormente, una contribución a una mejor inserción en el mercado laboral, pero se enmarca sobre todo en la necesidad de valoración de las lenguas locales y en la consolidación del multilingüismo. Este multilingüismo, construido fuera y dentro del sistema educativo bajo pilares sociolingüísticos, puede contribuir, además, a la integración de los ciudadanos de la frontera boliviana, la aceptación de la diversidad y la eliminación de prejuicios hacia determinados hablantes.

Por tanto, la competencia comunicativa en lenguas extranjeras, más allá de la competencia en lengua materna, es también un requisito que determina el éxito en la actual sociedad y en zonas de frontera, el aprendizaje de la lengua del país vecino presenta un plus en la medida en que fomenta la integración entre los hablantes. Para lograr este reto, el profesor debe ser consciente de que en su práctica docente los componentes socioculturales y la competencia sociolingüística es tanto o más importante que los componentes puramente lingüísticos.

Coincidimos con Salgado-Robles y Enrique Ibarra (2012) en su afirmación de que el análisis de la sociolingüística en segundas lenguas sigue estando a la espera de una mayor exploración y urge la introducción de factores que sociolingüísticamente



condicionen favorablemente el aprendizaje de la lengua, entre ellos, la inmersión en la cultura de la lengua meta, la variación y las actitudes lingüísticas. La consciencia de la necesidad del desarrollo de la competencia sociolingüística, así como las herramientas didácticas que lo faciliten, son de obligada inclusión en la formación del docente de lenguas extranjeras y segundas para que el alumnado realmente sea capaz de comunicarse de forma eficaz en la lengua que estudia.

En la actualidad, la introducción de la cultura en la enseñanza de lenguas extranjeras, entendida como parte de la competencia sociolingüística, camina hacia el desarrollo de la competencia intercultural. Este término introduce la relación entre la cultura del alumno y la cultura de la lengua meta. Sobre esta temática trataremos en el apartado siguiente.

## **2.4. La interculturalidad y la enseñanza de LE**

La necesidad de desarrollo de la interculturalidad, en el ámbito social y educativo general, ha surgido como respuesta a la multiculturalidad ocasionada por la migración en distintos países del mundo. El hecho que más ha influido y ha acelerado este proceso es la globalización. Asimismo, la globalización afecta a la enseñanza de lenguas extranjeras mediante la imposición de determinadas lenguas como idiomas de comunicación internacional.

Los vínculos establecidos entre los diferentes mundos, sea de forma física o no, demanda la aceptación y el respeto por otras culturas. En otras palabras, se hace necesario el desarrollo de la interculturalidad para que podamos convivir de forma armoniosa en un mundo cada vez más multicultural.

Según García Martínez *et alii* (2007:134 en Paraquett, 2010: 149), la interculturalidad significa:

[...] interação, solidariedade, reconhecimento mútuo, correspondência, direitos humanos e sociais, respeito e dignidade para todas as culturas. Portanto, podemos entender que a interculturalidade, mais do que uma

ideologia (que também o é) é percebida como um conjunto de princípios antirracistas, antissegregadores, e com um forte potencial de igualitarismo. A perspectiva intercultural defende que se conhecermos a maneira de viver e pensar de outras culturas, nos aproximaremos mais delas.

La enseñanza de LE que intenta desarrollar la interculturalidad, sirve para contribuir a la integración de los individuos no solamente en respuesta a las necesidades económicas de la globalización o de formación de bloques regionales entre países (como el MERCOSUR o la Unión Europea), sino atendiendo a la necesidad de una comunicación intercultural que no privilegie una cultura en detrimento de otra, sea por motivos económicos, lingüísticos o culturales. El diálogo intercultural puede construir un mundo sin prejuicios y privilegios y un profesor de LE que introduzca la cultura y la interculturalidad en su práctica docente estará formando ciudadanos interculturales capaces de edificar una convivencia armoniosa entre los pueblos de diferentes culturas.

El interés por el tema de la interculturalidad se debe, en gran medida, a los objetivos de integración económica y cultural entre diversos países, como es el caso de la Unión Europea o del MERCOSUR. El incentivo de circulación de la población se ve incentivada por el mercado de diferentes países, lo que lleva a la temática de la interculturalidad, es decir, la necesidad de diálogo, tolerancia y aceptación entre los pueblos y naciones.

Según Paraquett (2010), este interés por la cultura y sus derivados, entre ellos el interculturalismo, se debe al proceso migratorio que viven muchos países, algunos de forma más destacada, como es el caso de Estados Unidos, Inglaterra, Francia y España:

O crescente interesse pela compreensão da cultura e seus derivados (multiculturalismo e interculturalismo) se dá como consequência natural do processo migratório cada vez mais intenso entre diferentes populações. Não é por outro motivo que nos Estados Unidos, por ser uma sociedade pluricultural, esse tema é bastante presente em pesquisas, pois precisam compreender e possibilitar saídas para a convivência entre diferentes culturas migratórias. Países da Europa também se dedicam a esse tema, em especial a Inglaterra, a França e a Espanha, para onde está migrando uma população que vem de países colonizados por eles no passado. (Paraquett, 2010: 140)

Como ya hemos señalado, la globalización ha acelerado el proceso de multiculturalismo y ha posibilitado el aumento de los flujos migratorios y el contacto cultural que ya no depende de condiciones físicas para llevarse a cabo. La multiculturalidad trajo consigo el plurilingüismo, que según González Piñeiro *et alii* (2010), es la norma más que la excepción y se impone como el principio de la necesidad del desarrollo de la competencia plurilingüe e intercultural.

El multilingüismo es un hecho común y universalmente compartido. Hoy en día no existen países monolingües – en términos absolutos – porque todos estamos expuestos a la diversidad lingüística (diferentes lenguas o variedades de la misma lengua): el multilingüismo es la norma, no la excepción. Aunque no parezca obvio, los seres humanos hemos vivido desde el principio de los tiempos en ambientes multilingües, rodeados por esa diversidad, sin que esto hubiera representado en ningún momento un impedimento para la comunicación. El ser humano siempre ha encontrado modos y maneras de hacerse entender a pesar de la diversidad lingüística circundante. Esta capacidad de convivir con la diversidad de lenguas es lo que define precisamente el plurilingüismo. Lo normal en cualquier sociedad democrática es que, de hecho, la vida social siempre se ha desarrollado en una especie de *confusio linguarum*. Se puede decir, por tanto, que lo atípico es el ser humano que se desenvuelve en contextos monolingües y que, además, considera que no merece la pena dedicar tiempo y esfuerzo al estudio de otras lenguas. (González Piñeiro *et alii*, 2010: 17),

Sobre esta capacidad humana de comunicación, Fernández de Rota (1989), alude a los indígenas americanos y la llegada de los europeos a América. Este episodio se trataba de la comunicación de dos segmentos de la humanidad separados por un abismo milenario y los indígenas americanos nos demostraron vitalmente la traducibilidad de cualquier lenguaje humano.

En contextos de diversidad lingüística, tanto para que esta no se vea amenazada, tanto para desarrollar relaciones igualitarias, es importante fomentar la reflexión hacia una valoración positiva de la diversidad lingüística y cultural. Ello implica abrir un camino hacia el desarrollo de la interculturalidad. No obstante, esta interculturalidad, debe ser un intento de todas las partes, no solo de una, como suele ser por parte de aquellos

que poseen la lengua o la variedad lingüística de menos prestigio, como ocurrió con los indígenas de América que acabaron perdiendo sus lenguas, en la mayoría de los casos.

La interculturalidad favorece las dinámicas bilaterales en las cuales los sujetos son conscientes de su interdependencia. Es importante recordar que esta interdependencia en la frontera se hace todavía más evidente. Según Leurin (1987 en Aguado 1997), la interculturalidad:

[...] no se limita a describir una situación particular, sino que define un enfoque, procedimiento, proceso dinámico de naturaleza social en el que los participantes son positivamente impulsados a ser conscientes de su interdependencia y es, también, una filosofía, política y pensamiento que sistematiza tal enfoque. (Leurin, 1987 en Aguado 1997: 90)

Aguado (1997: 90) señala que la interculturalidad “se ha definido como una tendencia reformadora en la práctica educativa que trata de responder a la diversidad cultural de las sociedades actuales”. Esta inclinación a introducir la interculturalidad en procesos educativos ha tenido cabida en el campo de enseñanza-aprendizaje de LE y este se ha vuelto un área fructífera con la propuesta de desarrollo de la competencia intercultural. Ello se debe a que el aula de LE es un espacio privilegiado de encuentro entre culturas: la cultura del estudiante y la cultura de la LE.

Los contenidos culturales y socioculturales incorporados en la enseñanza de LE llevaron a la conceptualización de la competencia intercultural y de la interculturalidad. Como advierte Fernández-Conde Rodríguez (2005: 28), “los conceptos de competencia y comunicación intercultural suponen un gran paso adelante en el proceso de incorporación del componente sociocultural en la clase de E/LE”.

Los esfuerzos para desarrollar la interculturalidad se reflejaron en las políticas educacionales y lingüísticas, como es el caso en Europa del Marco Común de Referencia para las Lenguas (MCER), que es un intento de poner los cimientos de los parámetros para la difusión de las lenguas en el contexto europeo. Después de la elaboración del MCER, siguieron en Europa los trabajos destinados a fomentar una educación intercultural, como podemos ver en la Guía para el Desarrollo e Implementación de los Planes de Estudio para la Educación Plurilingüe e Intercultural:

L'élaboration d'un curriculum scolaire, compris comme un dispositif pour organiser les apprentissages, nécessite en premier lieu la clarification des objectifs. Dans la continuité du *Cadre européen commun de référence pour les langues*, les objectifs de l'apprentissage des langues doivent se concevoir dans la perspective de la compétence plurilingue et interculturelle que les systèmes éducatifs ont pour responsabilité de développer. (Consejo de Europa, 2010: 16)

Dicho documento del Consejo de Europa define la interculturalidad como:

L'interculturalité désigne la capacité de faire l'expérience de l'altérité culturelle et d'analyser cette expérience. La compétence interculturelle ainsi développée permet de mieux comprendre l'altérité, d'établir des liens cognitifs et affectifs entre les acquis et toute nouvelle expérience de l'altérité, de jouer un rôle de médiateur entre les participants à deux (ou plus) groupes sociaux et leurs cultures, et de questionner des aspects généralement considérés comme allant de soi au sein de son propre groupe culturel et de son milieu. (Consejo de Europa, 2010: 16)

En la enseñanza de LE la competencia intercultural debe, por tanto, estar presente para lograr el pleno desarrollo del diálogo intercultural entre los hablantes de los diferentes países. El tratamiento de los componentes culturales ofrece al estudiante la posibilidad de disponer de los conocimientos esenciales sobre la cultura de las comunidades de habla asociadas a la LE. Ello debe ir seguido de la reflexión sobre la relación de las culturas de la LE y la cultura del estudiante. Si se desea desarrollar una enseñanza intercultural de la LE, es necesario que el estudiante entre en contacto con la cultura de la LE a partir de lo que ya conoce, de lo que ya ha adquirido, de sus vivencias culturales, de su experiencia personal. Partiendo de su cultura, el estudiante hará comparaciones entre las dos culturas y se indagará sobre sí mismo y sobre el extranjero; y aprenderá a ver también desde una cultura que no es la suya. El análisis e interpretación de otras realidades culturales podrá capacitar al estudiante de la LE a desarrollar una comunicación intercultural.

Es importante que el contraste de los valores culturales propios y de la cultura de la LE sirva para que el alumno pueda autodescubrirse. Ello solo será posible si las comparaciones establecidas entre las dos culturas no llevan a valoraciones negativas, sino a percepciones e interpretaciones que fomenten la empatía y el diálogo. El objetivo en enseñanza de LE no es que el alumno conozca y asuma los patrones culturales más frecuentes de la comunidad de habla de la LE sino que reflexione sobre ellos, como señala Garrido Ruiz (2002):

No debemos pretender en ningún caso que el alumno asuma códigos de comportamiento con los que no está de acuerdo o aún no está familiarizado. Debemos educar para la tolerancia. El alumno ha de ser capaz, al final del proceso de enseñanza, de valorar la visión del mundo de la nueva cultura, no sólo desde su propia, sino también desde la nueva adquirida. (Garrido Ruiz, 2002: 33)

El objetivo principal del desarrollo de la interculturalidad en la enseñanza de LE es transformar a los estudiantes de la LE en agentes sociales, lo que significa ver la lengua como instrumento de comunicación social. La lengua y la cultura extranjeras no deben ser foco de imitación, no se debe buscar la destreza exacta de un hablante nativo, sino un hablante intercultural, “que tiene la habilidad para interaccionar con otros, aceptar otras perspectivas y percepciones del mundo, para mediar y ser consciente de su forma de valorar las diferencias (Byram y Zárate, 1997 en Sagrado, 2007: 70).

El estudiante debe compartir los conocimientos y valores del hablante nativo para que pueda establecer el diálogo intercultural. Será difícil para el estudiante de LE, es decir, el hablante no nativo, entender plenamente el significado de un mensaje si no comparte determinados conocimientos culturales. A ello se refiere Kramsch (1993), uno de los principales estudiosos sobre la relación entre cultura y lengua en la enseñanza de LE, al explicar la capacidad de entendimiento entre los hablantes nativos y la dificultad de los hablantes no nativos:

Native speakers of a language speak not only with their own individual voices, but through them speak also established knowledge of their native community and society, the stock of metaphors this community lives by, and the

categories they use to represent their experience (Lakoff and Johnson 1980, Lakoff 1987). This makes native speakers' ways of speaking predictable enough to be understood by other native speaker, but it is also what makes it so so difficult for non-native speakers to communicate with native speakers, because they do not share the native-speaking community's memory and knowledge. (Kramsch, 1993: 43)

En la enseñanza de LE “el modelo de competencia intercultural de Byram (1997) es uno de los modelos que más ha influido en la enseñanza de la cultura y la interculturalidad en las aulas” (Hernández Méndez y Valdéz Hernández, 2010: 95). Las características principales del modelo de competencia intercultural propuesto por Byram (1997) son las siguientes:

- La dimensión sociocultural ocupa un lugar central en el proceso de aprendizaje de la lengua;
- Se persigue que la persona pueda comunicarse con un interlocutor de otra cultura interpretando sus intenciones de acuerdo con la situación;
- La reflexión sobre las diferencias culturales, los estereotipos y los prejuicios;
- Tiene un componente pragmático y comunicativo;
- Está centrado en el alumno y en sus necesidades de relacionarse con otras culturas;
- Considera el factor afectivo.

Según Kramsch (2009 [1999] en Byram y Fleming, 2009 [1998]), hubo un cambio de perspectiva de la valoración del hablante nativo hacia la valoración del hablante intercultural:

En las zonas cada vez más grises de nuestras sociedades multilingües y multiculturales, la dicotomía entre el hablante nativo frente al no nativo, ya no nos sirve. Ambos, hablantes nativos y no nativos, pertenecen de forma potencial a varias comunidades discursivas que los reconocen como suyos en

menor o mayor grado. Así, en lugar de una pedagogía orientada hacia el hablante nativo, puede que nos interese crear una orientada hacia el hablante intercultural. (Kramsch, 2009 [1999] en Byram y Fleming, 2009 [1998]: 34)

En el objetivo de desarrollar competencia comunicativa intercultural, lo más importante no es la corrección lingüística sino más bien la capacidad de una mediación intercultural entre las culturas de la LE y de la lengua materna. La mediación lingüística es una herramienta clave para el desarrollo de la interculturalidad.

La mediación lingüística, según Arriba García y Cantero Serena (2004), es una actividad comunicativa básica que, de acuerdo con el MCER para las lenguas, ocupa un lugar equiparable a las actividades de producción, recepción e interacción. Siguiendo el trabajo de los autores, el MCER presenta un enfoque no basado en destrezas, sino que desde una nueva perspectiva organiza las destrezas o habilidades comunicativas en cuatro tipos de actividades y estrategias: la producción (oral y escrita), la recepción (oral y lectora), la interacción (por primera vez presentada como actividad específica) y la mediación. Como se ve en el fragmento a continuación, la mediación lingüística ocupa el mismo nivel que las demás actividades comunicativas:

Tanto en la modalidad de comprensión como en la de expresión, las actividades de *mediación*, escritas y orales, hacen posible la comunicación entre personas que son incapaces, por cualquier motivo, de comunicarse entre sí directamente. La traducción o la interpretación, una paráfrasis, un resumen o la toma de notas proporcionan a una tercera parte una (re)formulación de un texto fuente al que esta tercera parte no tiene acceso directo. Las actividades de mediación de tipo lingüístico, que (re)procesan un texto existente, ocupan un lugar importante en el funcionamiento lingüístico normal de nuestras sociedades. (Consejo de Europa, 2001: 14-15)

En su artículo, Arriba García y Cantero Serena (2004) plantean que la mediación lingüística es especialmente importante como actividad comunicativa. Según los autores, la mediación lingüística aparece en un contexto de enseñanza de LE en el que predomina la convivencia con hablantes de otros idiomas. En el actual mundo plurilingüe, saber usar las estrategias de mediación entre los diversos códigos y entre los diversos hablantes



significa dominar una habilidad comunicativa de primera necesidad siendo, por lo tanto, una actividad esencial para la convivencia y las relaciones en un mundo cada vez más plurilingüe.

Las actividades de mediación lingüística posibilitan el desarrollo de la capacidad de formar mediadores interculturales, esto es, individuos capaces de mediar interacciones entre hablantes con dificultades de comunicación:

Una persona puede recurrir al conocimiento de varias lenguas para dar sentido a un texto, escrito e incluso hablado, en una lengua previamente «desconocida», reconociendo palabras de un fondo común internacional que aparecen con una forma nueva. Los que tengan algunos conocimientos, por muy escasos que sean, pueden utilizar esta competencia para ayudar, sirviendo de mediadores entre individuos que no tengan una lengua común y carezcan, por tanto, de la capacidad para comunicarse. (Consejo de Europa, 2001: 4)

En las actividades de mediación, según el MCER, el usuario no se preocupa en transmitir sus propios significados sino actúa como un intermediario entre dos interlocutores, captando el significado, la intención del emisor y el tipo de dificultades que genera la mediación (dificultades lingüísticas, discursivas, pragmáticas y culturales). En este contexto, el profesor asume el papel de mediador intercultural, como señala Cuéllar Lázaro (2002):

La labor del profesor como mediador intercultural debe intentar despertar la sensibilidad de los alumnos hacia el respeto y la tolerancia por la cultura que acompañan la lengua que están aprendiendo, mediante el desarrollo de una actitud positiva y de mente abierta. (Cuéllar Lázaro, 2002: 49)

En el desarrollo de la competencia comunicativa e intercultural y la formación del hablante intercultural en la enseñanza de LE, tienen un papel fundamental el desarrollo de la competencia sociolingüística y con ello el conocimiento de componentes culturales asociados a las comunidades de habla de la LE. La competencia sociolingüística se aproxima de la competencia pragmática en Bachaman (1990). Sin embargo, aunque bajo denominaciones diferenciadas, los términos competencia sociolingüística (Canale y Swain, 1980) y competencia pragmática (Bachaman, 1990), recogen “la intuición general

de que, además de las reglas gramaticales, hay otras pautas que determinan la adecuación del uso lingüístico” (Escandell, 2004: 179).

La competencia sociolingüística está en la base para el desarrollo de la competencia intercultural en la enseñanza de LE. El componente cultural se inserta en este contexto, como hemos visto anteriormente, bajo la idea de que aprender un idioma va más allá de adquirir las estructuras gramaticales y lingüísticas. Sin embargo, los componentes culturales incluidos en la enseñanza de LE muchas veces aparecen sin una vinculación inmediata con las variedades lingüísticas. Aunque se reconozca la diversidad cultural asociada a la LE, el proceso de enseñanza se hace predominantemente a partir de la variedad estándar

De acuerdo con la relación inherente entre lengua y cultura, el tratamiento de las variedades de la LE en su proceso de enseñanza puede abrir una puerta al tratamiento de la interculturalidad. Y si entendemos esta como la inclusión de la reflexión sobre el diálogo entre la cultura extranjera y la cultura materna, como la tolerancia y aceptación de pautas de comportamiento diferentes a las propias del estudiante de LE, el acercamiento al carácter diverso de la lengua conducirá al alumnado a conocer diferentes culturas y, además de reflexionar respecto de la tolerancia cultural, le hará reflexionar sobre la tolerancia e igualdad frente a la diversidad lingüística.

El alumno partirá del hecho de que la LE presenta variedades y que a estas variedades corresponden particularidades culturales. El alumno, como ya hemos mencionado, debe objetivar, más allá de adquirir la competencia, ver que las variedades lingüísticas reflejan diversidad cultural correspondientes a diferentes comunidades de habla. Por tanto, las variedades de la lengua, en la medida en que acercan al estudiante a diferentes pautas de comportamiento, le harán desarrollar la competencia intercultural de forma más eficaz. Además, las variedades lingüísticas de la LE harán que el estudiante dialogue no sólo con un universo cultural, sino con una diversidad que le resultará esencial para conocer la verdadera dimensión de una lengua.

La relación entre lengua, cultura y sociedad está por un lado en la base de las prácticas sociales y comunicativas que usan la lengua como instrumento de poder y dominación, y por otro lado es el soporte de la teoría de la competencia intercultural como forma de favorecer la convivencia armoniosa entre los pueblos. En el ámbito educativo, en particular de la formación docente, los fundamentos de esta relación deben estar presentes para que el profesor de lenguas sea capaz de construir prácticas de educación

lingüística que favorezcan que la lengua sea un instrumento más para la edificación de igualdad entre culturas y sociedades. En la práctica docente en zonas de frontera, es de especial relevancia que el profesorado sea consciente del papel que juega el lenguaje en las relaciones de poder y en la ideología local para que pueda usar la lengua que enseña, sea L1, L2 o LE, como vehículo de una cultura y una identidad, y a la vez, hacerla dialogar con la lengua y la cultura de las demás comunidades de habla que conforman el panorama lingüístico local.

## **2.5- La variación lingüística**

Los estudios sobre la variación lingüística a partir del paradigma laboviano tuvieron repercusiones en la investigación de adquisición de segundas lenguas. En esta línea, Tarone (1990) propone el modelo de la *competencia continua* según el cual el desarrollo del aprendiz de una lengua se asemeja al del hablante nativo y Krashen (1982) con el *modelo monitor*, distingue entre aprendizaje (proceso consciente) y adquisición (proceso inconsciente).

En nuestro estudio, cuando hablamos de la variación lingüística en la enseñanza de lenguas, no nos centramos en los estudios de interlengua del estudiante, sino que el objetivo es la variación diatópica (y diastrática, en segundo plano). Nos preocupamos de la variación desde una perspectiva geográfica y su tratamiento en la enseñanza de LE a partir del análisis sociolingüístico del contexto en el que se da el proceso de enseñanza.

La variación lingüística fue apropiada por la enseñanza de lenguas, sea maternas, segundas o extranjeras, y en los más distintos contextos educativos. Es por tanto un campo de la sociolingüística particularmente interesante para nuestro estudio de caso: la enseñanza de español en Brasil en la frontera con Bolivia. Sus fundamentos y conceptos deben estar presentes en la formación docente del profesor de español en la región analizada en este estudio. Con mirada hacia este objetivo, en este apartado vamos a presentar la relación de la variación lingüística y la enseñanza de lenguas con énfasis en las variedades diatópicas. Para ello presentaremos algunos conceptos clave, entre ellos: lengua, dialecto, variedad estándar y lenguas de contacto. Además, haremos un breve

repaso sobre las variedades del español.

Vamos a presentar a continuación algunos conceptos y fundamentos clave que son de extrema utilidad para un profesor de LE, en especial en contextos fronterizos: variación, diasistema, lengua, tipos de variedades, dialecto, habla regional y habla local. Estos conceptos son importantes para nuestro estudio porque explican el carácter diverso y plurisistemático de las lenguas y pueden ofrecer la base para que el profesorado de español, sobre todo en contextos fronterizos con países hispanohablantes, pueda elegir las variedades de la lengua que enseña de forma adecuada al contexto educativo.

### **2.5.1. Variación lingüística y conceptos relacionados**

Las lenguas con su carácter plural y diverso presentan variaciones lingüísticas. La variación lingüística puede definirse:

(...) como el uso alternativo de formas diferentes de decir lo mismo se puede encontrar prácticamente en todos los niveles de la lengua, desde lo más concreto (fonético-fonológico) al más amplio (discurso, por ejemplo), pasando por la gramática y el léxico. (Moreno Fernández, 2009a: 22)

Los factores que determinan la variación lingüística según López Morales (2004 [1989]) pueden ser:

- 1- exclusivamente por factores del sistema lingüístico,
- 2- exclusivamente por factores del sistema social,
- 3- conjuntamente por factores lingüísticos y sociales, y
- 4- ni por factores lingüísticos ni sociales

(López Morales, 2004 [1989]: 56)

De acuerdo con Moreno Fernández (2009a: 22), la sociolingüística se ocupa especialmente de los factores 1 y 3, principalmente del tercero. Según el autor, el segundo

factor se refiere a elementos externos a la lengua, que suelen estar relacionados con el contacto o influencia de otras variedades; el cuarto factor le interesa a la sociolingüística en la medida que es necesario demostrar empíricamente que determinado fenómeno de variación no está determinado por tales o cuales factores.

Las lenguas – el español, el portugués, el inglés, el italiano, etc. –, no son bloques homogéneos, sino conjuntos de subsistemas, conjuntos de variedades, que se denominan diasistemas. La sociolingüística reconoce la heterogeneidad lingüística, que se refleja en la existencia del concepto de diasistema. De acuerdo con González Ferrero (1991: 51), el diasistema es un dominio lingüístico que está por encima de otras modalidades lingüísticas. El concepto de diasistema se relaciona con el carácter plurisistemático de la lengua, con la noción de la variación de las lenguas y con el hecho de que estas no son sistemas homogéneos. Y ello no solo como resultado de un proceso evolutivo que da lugar a diversos estados de lengua en diferentes momentos históricos, sino también a la presencia de varios subsistemas en cada uno de estos momentos históricos que pueden ser de tres órdenes: diatópico o regional, diastrático o social y diafásico o de estilo.

De ahí que diasistema es un conjunto más o menos complejo de dialectos, niveles y estilos de lengua. Un diasistema es una serie de sistemas relacionados entre sí, que forma un conjunto que no constituye una lengua homogénea, sino una serie de sistemas variables en los tres aspectos: social, funcional y geográfico. El diasistema está en constante cambio y no es un único sistema lingüístico, sino, como se ha dicho antes, un conjunto de sistemas relacionados.

La heterogeneidad lingüística se refleja en la existencia del concepto de diasistema, es decir, la coexistencia de varios sistemas en la misma lengua diferenciados en las tres dimensiones que han sido referidas anteriormente: la dimensión diatópica (geográfica o espacial - dialectos), la dimensión diastrática (correlacionada con factores socioculturales), y la dimensión diafásica (según la situación u ocasión del hablar, variaciones de modalidad expresiva o de estilo). En suma, las lenguas presentan tres tipos de variedades: diatópicas, diastráticas y diafásicas. La relación entre estas tres dimensiones presenta una jerarquía: “(...) la variación estilística, relacionada con las demás clases de variación, se subordina a la sociolingüística que, a su vez, se subordina a la dialectal” (Moreno Fernández 2009a: 133).

El análisis jerárquico que se suele hacer del diasistema en una pirámide sociolingüística tiene tres niveles: diasistema, lengua, dialecto. Dentro de esta definición,

por ejemplo, el español coincidente con un dominio lingüístico, es decir con un diasistema, es una lengua que contiene sistemas lingüísticos en parte distintos y en parte semejantes – los dialectos. Lo mismo ocurriría con el inglés, el portugués y otras lenguas. Sin embargo, “la diferencia que comúnmente se concibe entre lengua y dialecto es política más que lingüística” (Moreno Cabrera, 2000: 47). Chambers y Trudgill (1980: 7) también se refieren al carácter arbitrario, político y cultural en la distinción entre lengua y dialecto y a partir del estudio de las variedades lingüísticas de varias lenguas afirman que “the motivation is mainly that we have a linguistically arbitrary but politically and culturally relevant dividing line”.

Veamos, por ejemplo, las definiciones de lengua y dialecto según Alvar y a continuación veremos por qué dichas definiciones tienen un carácter político más que lingüístico:

Lengua es (...) el sistema lingüístico del que se vale una comunidad hablante y que se caracteriza por estar fuertemente diferenciado, por poseer un alto grado de nivelación, por ser vehículo de una importante tradición literaria y, en ocasiones, por haberse impuesto a sistemas lingüísticos de su mismo origen. (Alvar, 1982: 60-61)

Dialecto es:

(...) un sistema de signos desgajado de una lengua común, viva o desaparecida, normalmente con una concreta delimitación geográfica, pero sin una fuerte diferenciación frente a otros de origen común. De modo secundario, pueden llamarse dialectos “las estructuras lingüísticas, simultáneas a otra, que no alcanzan la categoría de lengua”. (Alvar, 1982: 62)

Alvar distingue, además de los conceptos de lengua y dialecto, los conceptos de hablas regionales y hablas locales. Según este autor, hablas regionales son:

(...) las peculiaridades expresivas propias de una región determinada, cuando carezcan de la coherencia que tiene el dialecto. (...) aquellas innovaciones que, por su insuficiente determinación, por la escasez o poco alcance social de sus rasgos propios, no logran la diferenciación de un dialecto. (Alvar, 1982: 65)

Y las hablas locales son:

(...) las estructuras lingüísticas de rasgos poco diferenciados, pero con matices característicos dentro de la estructura regional a la que pertenecen y cuyos usos están limitados a pequeñas circunscripciones geográficas (...). (Alvar, 1982: 65)

Coincidimos con Moreno Cabrera (2008) en que las concepciones descritas anteriormente están cargadas de aspectos ideológicos y que dicha definición de lengua se relaciona con el concepto de lengua estándar (concepto este que será mejor desarrollado a continuación), en el cual interfieren de forma clara los factores políticos, económicos e ideológicos:

Los aspectos ideológicos se manifiestan en las afirmaciones de que posee un alto grado de nivelación, de que expresa una cultura diferenciada y de que “se ha impuesto” a otros sistemas lingüísticos, eufemismo por “la han impuesto a otros sistemas lingüísticos”, puesto que las lenguas las imponen los hablantes y no se imponen ellas por sí mismas (...). En realidad, esta definición recoge el concepto moderno de *lengua estándar o común*, en la que se desechan los dialectalismos o particularismos para alcanzar ese alto grado de nivelación capaz de definir una lengua como neutral y por tanto como ese factor común que hay entre todas las variedades que pertenecen a un mismo sistema lingüístico. (...) una lengua así definida, es menos que una lengua, y por tanto, no puede servir como *lengua común*, sino como esquema general en el que pueden encajar diversas variedades. (Moreno Cabrera, 2008: 54-55)

Las definiciones usuales de lengua, en las cuales se incluye la de Alvar (1982) citadas anteriormente, son construcciones sociales que tienen en su base una variedad

dialectal como modelo para la delimitación de lo que se define por “lengua”, que es en realidad una variedad estandarizada. De esta forma, podemos concluir que nadie habla una “lengua” tal y como se ha definido, sino una de sus variedades. Si tomamos el español como ejemplo, nadie habla lo que se define por lengua, sino una de sus variedades dialectales (el andaluz, el castellano, el español rioplatense, etc.). Lo que usualmente se define como lengua es el conjunto de variedades lingüísticas, lo que, en realidad, es una abstracción: las variedades, los dialectos, son más concretos que lengua:

En este sentido, las lenguas no son entidades concretas, sino abstractas que, desde luego, pueden describirse, reglamentarse e incluso imponerse. Lo que se llama dialecto es mucho más concreto que lo que se llama lengua y aunque es también una abstracción (los dialectos se conceptúan como lo que hay de común a muchas hablas individuales), es algo que está mucho más cerca de lo que es el uso real de las lenguas humanas. (Moreno Cabrera, 2000:49)

Cada variedad que integra un diasistema, desde las distintas perspectivas – diatópica, diastrática y diafásica -, puede ser considerada y estudiada de forma autónoma, cumpliendo cada una la función comunicativa de su comunidad de habla. Una variedad lingüística integra, por lo tanto, la unidad definida como diasistema. Las dimensiones diatópicas, diastráticas y diafásicas reflejan una serie de modalidades lingüísticas que integran lo que usualmente se llama lengua que, como vimos, es una abstracción.

Para el objetivo de nuestro estudio, que es el de acercar los presupuestos de la sociolingüística a la formación docente en la enseñanza de LE, vamos a considerar las variedades lingüísticas:

(...) como conjuntos de elementos o de patrones lingüísticos asociados a factores externos, sean contextos situacionales, sean ámbitos profesionales, sean grupos sociales, sean áreas geográficas. (...) Los tipos de variedades con los que trabaja la sociolingüística son relativamente heterogéneos; los principales son las lenguas, los dialectos, las hablas, los sociolectos, los estilos y los registros. (Moreno Fernández, 2009a: 92)



La inserción de las variedades lingüísticas en la enseñanza de LE desde el punto de vista de la sociolingüística, posibilita que el alumnado al acercarse a las variedades lingüísticas de la LE que está estudiando, entre a la vez en contacto con los factores externos que las determinan y que se relacionan con las variables sociales (la edad, el sexo, el nivel de instrucción, el nivel sociocultural, la etnia, etc.), geográficas y situacionales. Esta es la forma de poner a los estudiantes en contacto con el universo social y cultural que engloba la LE. Desde esta perspectiva, en la enseñanza de LE debería estar presente no solo el concepto de lengua estándar, sino también los dialectos, las hablas, los sociolectos, los estilos y los registros. Ello pondría al estudiante en interacción con los diversos grupos sociales representados por la LE y favorecería el desarrollo de una interculturalidad no basada solo en una variedad de prestigio (representada por la lengua estándar).

“La variedad es inseparable de las lenguas humanas y su misma esencia está en esa variedad” (Moreno Cabrera, 2000: 50). Esta esencia diversa de las lenguas debe estar presente en la enseñanza de LE, que debe abordar las variedades lingüísticas provenientes de las tres dimensiones: diatopía (dimensión geográfica o espacial - dialectos), diastratía (correlacionada con factores socioculturales), diafasía (según la situación u ocasión del hablar, variaciones de modalidad expresiva o de estilo), porque son ellas la realidad de la lengua. Los conceptos descritos – dialecto, hablas locales y regionales –, deben estar presentes en la enseñanza de LE, juntamente con los sociolectos, los estilos y los registros de los distintos grupos sociales que integran la LE estudiada. Aunque reivindicamos la presencia en la enseñanza de LE de las variedades lingüísticas en las tres dimensiones que han sido citadas, a lo largo de nuestro trabajo nos centraremos en la dimensión diatópica.

La relación entre las lenguas, y entre las variedades lingüísticas, están cargadas de estereotipos y prejuicios infundados que acaban por reflejarse muchas veces en la enseñanza de LE mediante la presencia de un solo modelo lingüístico representado por una comunidad social de prestigio. Ello se hace normalmente mediante el tratamiento único de la variedad estándar. En este apartado desarrollaremos mejor esta relación entre el estándar y la variedad de prestigio. Sin embargo, veremos antes el concepto de norma que está estrechamente relacionado con el proceso de estandarización lingüística.

### 2.5.2. Norma

Eugenio Coseriu (1982 [1962]) establece el concepto de norma a partir de la distinción entre sistema, norma y habla. Este autor toma la dicotomía de lengua y habla de Saussure (1945 [1916]) y añade el factor colectivo y sociocultural a dicha teoría para configurar el concepto de norma. De acuerdo con Coseriu (1982 [1962]: 56), el lingüista ginebrino no considera el factor colectivo en la dicotomía lengua / habla pues en su concepción del individuo, este se muestra:

[...] completamente separado de la sociedad y que no sería él mismo “colectividad” (cf. Gardner, Jespersen, Otto, Pagliaro): en la *parole* individual no habría, según Saussure, nada de colectivo.

No obstante, para Coseriu (1982 [1962]: 59), la teoría de Saussure alude a la noción de norma como vemos en el fragmento a continuación:

Nos parece, pues, que existe en Saussure – aunque apenas aludida – una oposición entre los dos conceptos de “lengua” que en su doctrina parecen casi siempre identificarse: la “lengua” como “institución social”, ligada a otras instituciones sociales, y que contiene también elementos no funcionales (norma) y la “lengua” como sistema abstracto de oposiciones funcionales (sistema).

Coseriu (1982 [1962]: 42), por tanto, incluye lo colectivo; en su concepción el individuo no aparece separado de la sociedad:

[...] el punto de vista de las determinaciones externas del lenguaje se considerará en segundo término, como caracterización ulterior de lo establecido en el plano antedicho: se considerará particularmente la determinación individuo-colectividad (uno – muchos) y no las determinaciones físicas y psíquicas (en cuyo campo no se establecen relaciones múltiples del tipo de las que nos interesan, sino otras, estrictamente binarias, relaciones generales de forma y contenido: sonido – significado, material – inmaterial, articulación– impulso expresivo); pero el elemento

social se comprobará en el mismo hablar individual, abandonándose toda ficticia oposición entre un “individuo asocial” y una “sociedad extraindividual” [...].

Coseriu (1982 [1962]: 89), considera la norma como una abstracción que caracteriza las lenguas en relación con el uso. Según el autor “al lado del *sistema funcional*, hay que distinguir la *realización normal*, o sea un grado inferior de abstracción que también caracteriza las lenguas”. En la definición de norma, según Coseriu (1982 [1962]: 90), no está presente la noción de corrección:

Aclaremos además que no se trata de la *norma* en el sentido corriente, establecida o impuesta según criterios de corrección y de valoración subjetiva de lo expresado, sino de norma objetivamente comprobable en una lengua, la norma que seguimos necesariamente por ser miembros de una comunidad lingüística y no aquella según la cual se reconoce que “hablamos bien” o de manera ejemplar, en la misma comunidad. Al comprobar la norma a que nos referimos, se comprueba *cómo* se indica *cómo se debe decir*: los conceptos que, con respecto a ella, se oponen son *normal* y *anormal* y no *correcto* e *incorrecto*. (Coseriu, 1982 [1962]: 90)

Para concluir, Coseriu (1982 [1962]) presenta las siguientes definiciones de sistema y norma:

El sistema es sistema de posibilidades, de coordinadas que indican los caminos abiertos y los caminos cerrados: puede considerarse como conjunto de “imposiciones”, pero también, y quizá mejor, como *conjunto de libertades*, puesto que admite infinitas realizaciones y sólo exigen que no se afecten las condiciones funcionales del instrumento lingüístico: más bien que “imperativa”, su índole es consultiva. (...) Lo que, en realidad, se impone al individuo, limitando su libertad expresiva y comprimiendo las posibilidades ofrecidas por el sistema dentro del marco fijado por las realizaciones tradicionales, es la *norma*. La norma es, en efecto, un sistema de realizaciones obligadas, de imposiciones sociales y culturales, y varía según la comunidad. Dentro de la misma comunidad lingüística nacional y dentro del mismo sistema funcional, pueden comprobarse varias normas (lenguaje familiar,

lenguaje popular, lengua literaria, lenguaje elevado, lenguaje vulgar, etcétera)  
[...]. (Coseriu, 1982 [1962]: 98)

Los conceptos modernos de norma parten en gran medida de los estudios de Coseriu. En este sentido, la definición de norma, de acuerdo con Trudgill y Hernández Campoy (2007) es el:

(...) conjunto de reglas lingüísticas constitutivas y funcionales y arquetipos estándares a los que se ajusta la corrección gramatical en los usos lingüísticos. Suele, por lo tanto, ser la lengua habitualmente utilizada por un grupo mayoritariamente a modo de práctica estándar de habla o escritura. (Trudgill y Hernández Campoy, 2007: 235)

Como ha señalado Coseriu, la norma va establecida por imposiciones sociales y culturales. Estas imposiciones inculcan en los hablantes la noción de correcto/incorrecto que dictan su producción lingüística. Tales nociones, tanto en la antigüedad como en la actualidad, están establecidas por el uso lingüístico de las clases dominantes.

En todos los tiempos los hablantes han tenido el afán de hablar bien y hacer un buen uso de su lengua. Podemos observar este hecho a través de la ultracorrección por parte de los hablantes que, algunas veces, los lleva a cometer errores. Los hablantes cometen esos errores con la intención de hablar bien, pero ¿qué es hablar bien o hablar mal? La idea más difundida de lo que significa hablar bien es seguir las normas que dictan las academias o seguir el modelo de la clase de nivel sociocultural más alto de determinada comunidad.

Los gramáticos del siglo XV y XVI, entre ellos Antonio de Nebrija, establecieron reglas sobre el uso de la lengua en su época. Sin embargo, no fueron los gramáticos de esta época los primeros en reglamentar la lengua. La historia también atestigua tratados de retórica y gramática producidos en la antigüedad grecorromana, lo que demuestra que:

(...) reflexões em torno das línguas enquanto construções variáveis, históricas e, portanto, suscetíveis de serem normatizadas segundo

determinados usos, já estavam presentes, no entanto, nos primórdios da tradição gramatical ocidental. (Silva Fortes, 2012: 199)

La preocupación por hablar bien, verificada desde la antigua tradición grecorromana, permanece hasta la actualidad, y como lo advierten Ducrot y Schaeffer (1998 [1995]):

En las sociedades occidentales la distinción entre el buen y el mal uso del lenguaje no es menos importante –puesto que la posesión del buen uso de un idioma es una de las marcas de las clases sociales dominantes. (Ducrot y Schaeffer, 1998 [1995]: 282)

El concepto de norma está estrechamente relacionado con el concepto de lengua estándar. La lengua estándar se basa en las normas de los usos lingüísticos de los hablantes de prestigio social, cultural y económico. Norma y estándar son, por lo tanto, construcciones sociales. Según Moreno Fernández (2010) el estándar, aunque puede concebirse como la manifestación más visible de una lengua y que es capaz de reunir y reflejar sus valores más profundos (refiriéndose a la lengua escrita), la que permite conocer la lengua en todo su desarrollo y la que posee una forma que representa a todos; tiene otra acepción que está ligada al concepto de norma y que, a nuestro juicio, es la que mejor lo define:

Por otro lado, el “estándar” puede funcionar como unidad de medida, de clasificación discriminatoria, de distinción entre usos de diferente significación social. Porque hay usos asociados a los grupos cultos, educados y más prestigiosos de una comunidad, como los hay asociados a las hablas populares y vulgares. Desde este segundo punto de vista, “estándar” y “norma culta” son dos nociones fuertemente relacionadas. Finalmente, el “estándar” es unidad de referencia, modelo para imitar, guía ante el uso dudoso, solución para el titubeo durante un proceso de aprendizaje. Así, desde este punto de vista, “estándar” y “enseñanza” son conceptos claramente emparejados (...). (Moreno Fernández, 2010: 32)

A continuación, nos centramos en la variedad estándar y en el proceso de estandarización de las lenguas.

### **2.5.3. La variedad estándar**

La variedad estándar es comúnmente definida como el código compartido, es decir, como la norma que facilita la comunicación entre los hablantes de diferentes variedades. Es además la variedad comúnmente reivindicada en la enseñanza, tanto de lenguas maternas como de LE. En esta línea, por ejemplo, encontramos la definición de español estándar de la Real Academia Española en la presentación del Diccionario Panhispánico de Dudas<sup>1</sup>:

[el español estándar es] la lengua que todos empleamos, o aspiramos a emplear, cuando sentimos la necesidad de expresarnos con corrección; la lengua que se enseña en las escuelas; la que, con mayor o menor acierto, utilizamos al hablar en público o emplean los medios de comunicación; la lengua de los ensayos y de los libros científicos y técnicos. Es, en definitiva, la que configura la norma, el código compartido que hace posible que hispanohablantes de muy distintas procedencias se entiendan sin dificultad y se reconozcan miembros de una misma comunidad lingüística.

Ahora bien, si las lenguas no son homogéneas sino más bien la variación es una de sus características esenciales, como resultado de un proceso natural debido a factores lingüísticos y sociales, la llamada variedad estándar, desde las definiciones descritas anteriormente, sería una variedad artificial, inventada, y carece de fundamentos que la sostienen, al menos desde el punto de vista lingüístico. Como veremos a continuación, los principios que apoyan la supremacía de la variedad estándar en la actitud lingüística de los hablantes, en la enseñanza, y también en los medios de comunicación, están contruidos bajo criterios extralingüísticos.

---

<sup>1</sup> Disponible en: <http://www.rae.es/diccionario-panhispanico-de-dudas/que-es> (Fecha de acceso: 10/11/2018)

No existe, en sentido estricto, el uso de un código compartido entre los hablantes de una lengua. Lo que sí ocurre es que una variedad dialectal cuyos hablantes ostentan el poder político y económico está en la base de la variedad estándar. Desde este punto de vista, la estandarización de las lenguas refleja las actitudes lingüísticas de los hablantes que otorga a determinadas variedades una visión de más prestigio. Estas variedades corresponden al habla de la comunidad lingüística culta de la zona geográfica económica y políticamente dominante. Por tanto, se relaciona, a la vez, con variedades diatópica y diastrática. No obstante, en este apartado, al referirnos a variedades lingüísticas, consideramos sobre todo los dialectos y las hablas (partiendo del presupuesto de que el dialecto no es homogéneo y está compuesto por hablas regionales y locales) que en el proceso de formación del modelo de lengua estándar son foco de prestigio o de discriminación. No consideraremos de forma específica los sociolectos, los estilos y los registros, y nos limitaremos a evaluar la posición de prestigio de determinadas variedades dialectales en el proceso de estandarización lingüística.

Conviene recordar en este punto la opinión de Trudgill y Hernández Campoy (2007) sobre la estandarización lingüística:

(...) [es un] proceso por el que una determinada variedad de lengua está sujeta a determinación de lenguas, codificación y estabilización, los cuales conducen al desarrollo de una lengua estándar pudiendo ser el resultado de actividades intencionadas de planificación lingüística, como es el caso de la estandarización del indonesio, o no, como es el caso de la del inglés. Suele atravesar los estadios de selección, aceptación, elaboración funcional y codificación. Normalmente, todo proceso de estandarización, o de promoción al estatus de estándar, de una variedad lingüística conlleva automática e inevitablemente el de devaluación del resto de variedades de la comunidad de habla, y con el tiempo puede conducir a una extensión autoritaria del estatus de aquella hasta llegar a vincularse con unos grupos sociales de prestigio y a la generación de actitudes lingüísticas y juicios de valor sobre la corrección, adecuación y estética de las distintas variedades presentes en la comunidad. (Trudgill y Hernández Campoy, 2007:137)

La automática e inevitable devaluación de algunas variedades lingüísticas frente a la valoración de una variedad en el proceso de estandarización, como afirma Trudgill y

Hernández Campoy (2007) en la cita anterior, responde a las desigualdades sociales de distintas índoles. Es un prestigio dado a determinadas variedades, relacionada con desigualdades sociales, económicas y políticas: la variedad de prestigio, normalmente, será aquella que posea el grupo social de la zona geográfica económicamente dominante. Las desigualdades sociales siempre han existido a lo largo de la historia.

Un breve repaso a la historia de la humanidad evidencia la existencia permanente de desigualdades de muy diversa índole según el tiempo y el espacio histórico. La dicotomía rico/pobre, dirigente/dirigido aparece revestida de las formas más diversas, desde la diferencia entre el déspota oriental y el agricultor más pobre hasta la del obrero de una fábrica de tejidos respecto al empresario, o la del maestro respecto del presidente del Estado. Además, la idea de desigualdad ha sido considerada durante milenios como integrante del orden natural de las cosas, aunque no por ello ha dejado de ser contestada. (Mayoral i Arqué, 1998: 56).

La elección de una variedad dialectal como la base para la variedad estándar refleja las desigualdades sociales, económicas y de poder, que como vimos en el fragmento anterior, siempre han existido en la historia de la humanidad. A desigualdades sociales y económicas, corresponden las desigualdades lingüísticas dentro de una comunidad, pues, por lo general, sólo la variedad de la región de poder tiene la posibilidad de dictar la norma y la consecuente estandarización lingüística. De acuerdo con Penny (2004 [2000]:295):

Los procesos en que consiste la normalización reflejan los diferentes grados de poder ejercidos por los distintos grupos sociales. Las variedades habladas por los grupos política y económicamente poderosos son las únicas con probabilidades de ser seleccionadas como base de una lengua estándar. Asimismo, solo tales grupos (o individuos) son capaces de imponer codificaciones particulares de la lengua y de asegurar que serán usadas en un número creciente de ámbitos. Del mismo modo, solo los poderosos pueden promover la aceptación de la norma emergente, ya que únicamente ellos gozan de suficiente prestigio social como para provocar que otros grupos sigan sus preferencias lingüísticas.



Por lo tanto, basar la norma culta en un grupo social de poder de determinada zona significa traspasar a las cuestiones de planificación lingüística la misma estratificación social y la supremacía social, geográfica y económica de determinados grupos.

Como vimos en el apartado anterior, el concepto usualmente utilizado de lengua se refiere al concepto de lengua estándar. Vimos que el concepto de lengua es una abstracción, que lo que existe en la realidad, son los dialectos. Nadie, por ejemplo, habla la lengua española, sino uno de sus dialectos. Es más, como señala Hockett (1971 [1958]): 319) cada persona es hablante de un dialecto propio, que lo denomina idiolecto. Lengua y lengua estándar (que normalmente tienen definiciones semejantes: normalizada, nivelada y que se impone a demás variedades), desde las creencias y actitudes de los hablantes, son prestigiadas frente a los dialectos. A aquellas se les atribuye los calificativos de culto, letrado y constante frente a los atributos de inculto, iletrado e irregular de las demás variedades. Este menosprecio tiene un origen “claramente social y tiene que ver con el uso con fines políticos de una lengua estándar basada en una determinada variedad” (Moreno Cabrera, 2000: 49).

La devaluación de variedades dialectales en la estandarización de las lenguas y la promoción al estatus de estándar de una variedad lleva a la concepción errónea de que hay variedades correctas y variedades incorrectas:

Todas estas ideas de que hay una variedad correcta y de que las demás son incorrectas son falsas y carecen además de fundamento lingüístico y gramatical alguno. Hemos dicho que la lengua es una abstracción hecha a partir de los rasgos comunes entre diversas variedades. Por tanto esas irregularidades y rasgos comunes están en dichas variedades y proceden de ellas. Por consiguiente, la idea de que en dialecto estamos ante lo irregular y asistemático y en la lengua ante lo sistemático y regular es un puro dislate. (Moreno Cabrera, 2000:50)

Todo dialecto puede ser base para la estandarización. No obstante, la elección de una variedad como modelo para la estandarización consiste, en muchos casos, en la valoración de la variedad del grupo socioeconómico de poder y las variedades que no se adecuan a la lengua estándar son desprestigiadas y vistas como peores por gran parte de la sociedad. Si se considera la lengua estándar como la correcta, se silencian las demás

variedades, y con ello a los demás hablantes. De acuerdo con Parakrama (1995), el proceso de estandarización tiene un fuerte factor ideológico y político que, en muchos casos, está oculto.

Lo que debe ser evitado al coste que sea es precisamente esta disimulación del estándar como neutral políticamente, no localizado socialmente y no contaminado ideológicamente, si es que queremos ver la lengua como lo que es, un lugar de lucha. (A. Parakrama, 1995: 71; en Moreno Cabrera, 2000:61)

Según Calvet (2005 [1974]: 63), la actitud peyorativa hacia los dialectos que no se ajustan a la variedad estándar está presente también en los hablantes de dichos dialectos:

En los hechos, la actitud peyorativa respecto del “dialecto” no es sólo obra de aquellos que pueden considerarlo lengua de los otros: a veces también se torna obra de sus propios hablantes sometidos a la precisión de la ideología.

El autor (Calvet, 1981), traza la etimología del término dialecto en la literatura francesa y señala que, desde su primera aparición en 1565, trajo la idea de lo antiguo, frente a lo moderno que era la lengua, y con una clara señal de elemento cómico y de inferioridad. Calvet añade que la distinción entre lengua y dialecto nos lleva a la organización dicotómica de la sociedad occidental colonialista: salvaje-civilizado.

Hemos vuelto a la distinción entre lengua y dialecto en este apartado dedicado al tema de la estandarización lingüística porque: 1) el concepto de lengua estándar se asemeja al concepto de lengua en su acepción más usual: lengua y lengua estándar son términos no solo lingüísticos sino también con una acepción inevitablemente política, cultural, social e histórica; 2) en las creencias de los hablantes, por dialecto suelen considerarse aquellas variedades fuera del modelo estándar y, por lo tanto, marcadas por el desprestigio e inferioridad.

En esta línea, Chambers y Trudgill (1980) señalan el carácter poco prestigioso comúnmente asociado a los dialectos respecto a la variedad estándar:

In common usage, of course, a dialect is a substandard, low-status, often rustic form of language, generally associated with the peasantry, the working class,

or other groups lacking in prestige. DIALECT is also a term which is often applied to forms of language, particularly those spoken in more isolated parts of the world which have no written form. And dialects are also often regarded as some kind of (often erroneous) deviation from a norm – as aberration of a correct or standard form of language. Chambers y Trudgill (1980: 3)

Conforme los estudios anteriormente citados (Penny, 2004 [2000]; Moreno Cabrera, 2000; Trudgill y Hernández Campoy, 2007) la posición de las variedades lingüísticas de un mismo sistema lingüístico en la que una (o unas) tiene una destacada superioridad sobre las demás debido a factores sociales, económicos y políticos, está en la base del proceso de estandarización de las lenguas. Del Valle (2002 [1999]) afirma que el concepto de lengua estándar apoya el desarrollo de la ideología nacionalista para homogeneizar la comunidad nacional. En la concepción del autor, la lengua estándar es una ideología a favor del Estado Nacional. El autor se refiere a la lengua estándar como “lenguas imaginadas” en la medida que se imponen como neutrales y fijadas de antemano y que no pueden cambiar de forma natural.

A partir de esta concepción de estándar de Del Valle, el estándar no puede llegar a ser una lengua real ya que no es el resultado de un proceso lingüístico que evoluciona y se adapta a través de mecanismos de selección lingüística natural. No obstante, consideramos que el estándar no es una variedad fijada de antemano, sino que tiene en su base una variedad dialectal como modelo (el habla de los hablantes cultos de una zona geográfica en particular).

La lengua estándar concebida de esta forma refleja una gran discriminación lingüística hacia determinadas variedades dialectales y, en la enseñanza de lenguas extranjeras, no permite al alumnado darse cuenta del carácter diverso de la lengua que estudia.

A continuación, trataremos sobre las variedades lingüísticas en la enseñanza de LE. Las variedades lingüísticas en el proceso de enseñanza de LE significan una fuente de riqueza a partir de la cual podemos desarrollar la interculturalidad del estudiante y contribuir para la abolición de prejuicios y estereotipos lingüísticos que permean en la sociedad actual. Con ello podemos fomentar la concepción de lenguas igualitarias, de variedades igualitarias, y finalmente de hablantes igualitarios. Concepción esta, necesaria para la comunicación intercultural, a la que hemos aludido en el apartado 2.4.

#### **2.5.4. Las variedades lingüísticas en la enseñanza de LE**

En el presente apartado reflexionaremos sobre la presencia de las variedades en la enseñanza de LE, sobre todo desde el punto de vista geográfico. Trataremos en particular sobre la problemática de las variedades en la enseñanza de LE de lenguas pluricéntricas como el español (o sea, que tienen un estándar/norma según la ubicación geográfica). En estos casos, ¿qué estándar debemos considerar?

Considerando la relación inherente entre lengua y cultura, las variedades diatópicas también son manifestaciones de una identidad cultural concreta. Byram (1992) señala las variedades lingüísticas como manifestaciones de las distintas identidades culturales y sociales, y añade que estas son elementos importantes en la enseñanza de LE.

Tout d’abord, la langue, et ses variantes – dialecte ou sociolecte – est une des manifestations ouvertes de l’identité culturelle à laquelle on est confronté dans la vie quotidienne. Chaque individu utilise plus ou moins consciemment, une variante de la langue pour révéler son identité sociale: solvant il “ajuste” sa langue en fonction des situations ou des interlocuteurs (Giles et Powesland, 1975). Ce phénomène a son importance quand on se demande si, par exemple, l’étude du français devrait nous amener à nous intéresser à une aire géographique plus large que la France métropolitaine. (Byram, 1992: 64)

Byram (1992) señala las variedades geográficas del francés (francesa, belga, suiza, etc.) como representantes de culturas propias y cita la problemática de las variedades en la enseñanza de la lengua debido a su pluricentrismo y gran extensión geográfica.

Las variedades diatópicas representan diferentes formas de comunicación que a la vez reflejan peculiaridades culturales de las diferentes comunidades de habla. La enseñanza de LE que trate esta diversidad acercará al estudiante de la LE a los diversos grupos sociales representados por la LE, favoreciendo el desarrollo de la interculturalidad con las distintas comunidades de habla de la LE. La enseñanza de LE que no trate solo una variedad, colaborará a que el estudiante de LE pueda dialogar con la diversidad de comunidades culturales de la LE, es decir, le hará desarrollar la competencia intercultural hacia la LE de forma más eficaz.

De acuerdo con Acuña *et alii* (1998) los dialectos se insertaron como “un problema” en la enseñanza de LE a partir de la necesidad de tratamiento de las situaciones:

Cuando el libro de texto era una sucesión de textos literarios, no importaba la distancia dialectal al sistema. De hecho, tampoco importaba demasiado la mezcla dialectal, ya que la escritura tiende a mantener aquellos rasgos comunes a todas las variedades.

Cuando incluimos la situación y pretendimos mantener el mismo sistema lingüístico, descubrimos que los diálogos sonaban artificiales: nadie habla así. Es lo que nos pasaba a todos cuando trabajábamos con *Español en directo*. Pero cuando incluimos el contexto situacional preciso tal como lo define la pragmática, para acceder a la era del método comunicativo, no tuvimos más remedio que hacer los diálogos lingüísticamente verosímiles. Para eso, hubo que darle a cada personaje una identidad lingüística determinada: en la primera lección de casi todos los libros enmarcados en este enfoque debíamos definir el origen de cada uno de los personajes con *De dónde eres*. Así fue como el dialecto empezó a ser un tema problema. (Acuña et alii, 1998: 144)

Subestimar la variación dialectal de las lenguas en la enseñanza de LE y El Tratamiento Exclusivo de la variedad estándar basada en el dialecto de un grupo social de poder, significa traspasar a dicho proceso de enseñanza una desigualdad social en la que determinados grupos ostentan la supremacía económica y cultural. De esta forma el estudiante solo entrará en contacto con la dimensión cultural de dichos grupos sociales. Además, la no inclusión de las variedades lingüísticas en la enseñanza de LE significa aceptar la desigualdad lingüística que no tiene ninguna base científica. La percepción de los alumnos hacia las variedades lingüísticas depende en gran medida de la práctica docente. Es difícil que los aprendientes construyan una visión igualitaria hacia las variedades sin un previo trabajo de reflexión por parte del profesorado.

Para ello, no se trata de que los profesores sean portadores de todas las variedades dialectales, sino que tenga los conocimientos adecuados referentes a la dialectología de la lengua que enseña. Sobre la formación docente respecto al conocimiento de las variedades lingüísticas, Andión Herrero (2008), en su estudio sobre la enseñanza de ELE, afirma que:

[...] los profesores poseen una muy desigual información sobre las variedades de la lengua. Es una realidad que no todos los docentes que se dedican o se quieren dedicar a esta actividad son filólogos, ni muchos menos graduados en Hispánicas –ni creemos que tendrían que serlo–, pero es innegable que la sensibilidad lingüística y el conocimiento profundo y extenso de la lengua es un requisito que los alumnos tienen derecho a exigir en sus profesores y que los especialistas en diversas subdisciplinas debemos alimentar con trabajos rigurosos y accesibles. (Andión Herrero, 2008: 169),

El profesor, sea nativo de la LE o no nativo, tendrá una variedad dialectal. Esto, inevitablemente conlleva que su variedad sea el principal modelo en la enseñanza de la lengua a su alumnado. Sin embargo, independientemente de la variedad dialectal del profesor de LE, este necesita tener desarrollada la sensibilización hacia la diversidad lingüística y buscar los conocimientos dialectológicos y recursos didácticos y pedagógicos que le posibiliten acercar a los estudiantes a las distintas variedades lingüísticas, y consecuentemente a la diversidad cultural de la lengua que favorece el desarrollo de la competencia intercultural.

De acuerdo con Cerdeira Núñez y Ianni (2008), en su estudio sobre la enseñanza de ELE, el etnocentrismo delimita la diversidad cultural de la lengua:

El etnocentrismo, a veces de forma inconsciente, condiciona nuestro acercamiento a la riqueza cultural del español, delimita la cultura meta y se confabula con valores de prestigio o normativos provocando una restricción de la diversidad cultural. (Cerdeira Núñez y Ianni, 2008: 369)

Dentro de la perspectiva intercultural, el rol del profesor debe ser el de un mediador cultural, sin una postura etnocéntrica que coloque una cultura en posición superior a otras. Como mediador cultural el profesor de LE:

[...] abandonar su posición de mero transmisor o informador pasivo de conocimientos culturales para convertirse en lo que se ha dado llamar de “mediador cultural” (Butjes y Byram, 1991) o en un “agente que opera entre culturas de toda clase” (Kramsh, 1998). Desde esta nueva perspectiva la acción docente se centra, entre otras cosas, en intentar involucrar al alumno

en la cultura de la LE / L2, sin que ello signifique una renuncia a su cultura nativa. (Castro, 2003: 67)

El estudio del Instituto Cervantes *¿Qué es ser un buen profesor o una buena profesora de ELE?* (Instituto Cervantes, 2011: 62) contempla dentro de las características deseables del buen profesor y de la buena profesora, ser puente entre culturas, dialogar entre lo propio y lo ajeno y ser mediador cultural. Según el estudio (2011: 18), el profesor debe ser “consciente de su papel como intermediario intercultural y de la importancia que el componente cultural tiene en la comunicación tanto dentro como fuera del aula”. Sin embargo, dicho estudio no menciona la atención a la diversidad lingüística de la lengua y a sus variedades, tema que sería de adecuado tratamiento debido a la extensa dimensión geográfica del español. La gran cantidad de profesores de origen español del Instituto Cervantes no le exime de la responsabilidad de tratar la diversidad cultural y lingüística, sea debido a los dictámenes institucionales y educacionales de la actualidad de desarrollar la interculturalidad, sea en consideración a las necesidades de los alumnos, que en muchos casos les interesa dialogar con la comunidad de habla hispana más allá del universo peninsular.

Un documento posterior del Instituto Cervantes, *Las competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras* (Instituto Cervantes, 2012), fruto del estudio citado anteriormente, también contempla la característica del profesor de “facilitar la comunicación intercultural”. En este estudio sí está presente la atención a las variedades lingüísticas, como podemos observar en el siguiente fragmento:

Promover el uso y la reflexión sobre la lengua implica animar al alumno a que reflexione sobre cómo funciona la lengua que aprende y a que la use. El profesor es consciente de las variedades de uso de la lengua que enseña y hace consciente al alumno de esa realidad mediante muestras de lengua variadas. Teniendo en cuenta las características de sus alumnos (p. ej.: edad, tradición educativa, estilos de aprendizaje), el profesor promueve que reflexionen sobre la lengua, partiendo de lo que ya saben y orientándolos en la construcción de nuevos conocimientos lingüísticos y culturales y en la apropiación de nuevos procedimientos de aprendizaje. (Instituto Cervantes, 2012: 11)

Según el estudio de Andión Herrero y Gil Bürmann (2013:49) sobre el valor del componente *variedades* como parte de la competencia docente de los profesores de ELE/L2, a partir de una encuesta remitida a centros del Instituto Cervantes, las autoras constatan que, entre los profesores, “el 83,5% ve clara la vinculación de las variedades con la conciencia intercultural; el 10,7% duda y un 2% opina que no hay relación”. A partir de estos datos, se observa cómo la relación entre las variedades lingüísticas y el desarrollo de la interculturalidad se muestra patente entre los profesores. Lo que hace falta es verificar en qué medida la interculturalidad y los componentes culturales son tratados desde las variedades de la lengua. Ello puede tener relación con una formación docente ineficiente respecto a conocimientos dialectológicos de la lengua o a una falta de sensibilización hacia la diversidad lingüística.

Un problema que se impone a la hora de tratar las variedades lingüísticas en las clases de LE, además de la formación docente, es la problemática de los materiales didácticos. Entendemos por materiales didácticos las herramientas de trabajo del profesor, incluyendo cualquier instrumento o recurso utilizado, tanto los manuales como los demás materiales utilizados en el proceso de enseñanza, sean estos materiales impresos, sonoros, audiovisuales o multimedia. Muchos materiales (manuales), contemplan los componentes culturales y la diversidad lingüística como meras curiosidades. Como señalan Silva y Goettenauer (2010), aunque el profesor defina una variante lingüística para la elección del material didáctico:

[...] ao selecionar os gêneros/textos e, inclusive, os temas, pode diversificar a origem, usando textos orais e escritos, assim como imagens, de diferentes países, regiões e, se possível, grupos sociais, incluindo exercícios que propiciem a reflexão sobre a pluralidade: outros modos de dizer, de ser, de ver o mundo. É necessário estimular o respeito à diversidade regional, social, cultural e linguística, condenando estereótipos, mitos e preconceitos e evitando transformar a diversidade em curiosidade. (Silva y Goettenauer, 2010: 107)

Es una tarea casi imposible que un manual didáctico presente la diversidad lingüística y cultural de la LE de forma amplia y realmente representativa. No obstante,



los materiales deben estimular a los alumnos a que, de forma autónoma, busquen saber más sobre la diversidad lingüística y sobre la cultura de la LE que estudian.

Por outro lado, o próprio material didático poderá ser uma motivação para o aluno procurar saber mais sobre a língua que está estudando e as diferentes culturas relacionadas a ela, se o professor conseguir que esse material seja polifônico, isto é, se der voz a outros (outras culturas, outros povos, outros grupos) e instigar, por meio dos textos e das atividades propostas, o interesse por esse novo universo. Desse modo, é possível ensinar o diálogo com o outro, contribuindo ao desenvolvimento da competência intercultural dos alunos e, conseqüentemente, para a (re)construção de sua identidade, visto que nos vemos e nos afirmamos como indivíduos a partir do que, ao mesmo tempo, nos assemelha / nos diferencia dos demais. (Silva y Goettenauer, 2010:108)

El mejor camino es la elección (o elaboración) de materiales didácticos capaces de formar usuarios de la LE sensibles a la diversidad lingüística y cultural. En este sentido es importante que el material didáctico incentive al alumno a reflexionar sobre las distintas pautas culturales y lingüísticas existentes en el mundo representado por la LE, lo que contribuirá en la tarea de formar ciudadanos interculturales.

Ahora bien, aunque defendamos la presencia de la diversidad lingüística de la LE en su proceso de enseñanza, las variedades deben aparecer en una “jerarquía”, es decir, las distintas variedades diatópicas deben estar presentes, pero alguna de ellas tendrá especial destaque de acuerdo con el contexto de enseñanza o los objetivos del alumnado.

En el intento de establecer un modelo que englobe las variedades en la enseñanza de LE, Andiön Herrero y Gil Bürmann (2013:51) señalan que “es conveniente presentar una fórmula con exponentes flexibles que permitan adaptar el modelo respecto de la situación a la que se aplique”. Esta fórmula, según las autoras, aunque lo apliquen a la realidad de la enseñanza de ELE, y, traspasándola a una situación general de enseñanza de LE es:  $LE/L2 = \text{variedad estándar} + \text{variedad preferente} + \text{variedades periféricas}$ . Es un acierto la propuesta de una variedad preferente y de variedades periféricas. La primera, según las autoras, es la variedad elegida como modelo en el proceso de enseñanza por encima de las demás debido a las necesidades de los alumnos y al contexto de enseñanza. Las variedades periféricas son las demás variedades de la lengua diferentes

de la variedad preferente o central del curso. Por otra parte, el estándar que este estudio incluye en dicha fórmula se refiere a la lengua abstracta a la que nos hemos referido anteriormente:

(...) optamos por asimilar estándar a «lengua general». Así, consideramos que definen el estándar como elementos «troncales o comunes a sus hablantes (principio de comunidad) y con un grado de independencia más o menos alto de contextos específicos (principio de neutralidad)» (Andión, 2008b: 14). En el caso del español, no lo identificamos con ninguna variedad concreta (Andión, 2007, 2008a y 2008b), ya que se trataría de un «español exento de localismo y variantes diastráticas» (Palacios, 1998: 64). El estándar «representa el tronco, la médula, el meollo o la corola de la lengua» (Andión, 2008b: 15). Todos los miembros de una comunidad lingüística nos vemos representados en él, pero nadie de manera exclusiva.

[...]

Volvemos a reiterar que el estándar es básico en el modelo que ofrezcamos, en estos casos es más: es especialmente relevante. Esta relevancia se muestra en varios sentidos. Por una parte, el estándar es sistemático y básico, poco variable y fácil de aprender; por otra, el estándar les permitirá acceder implícitamente a todas las normas posibles, por lo menos en un sentido estricto, pues contendrá los rasgos comunes a estas. (Andión Herrero y Gil Bürmann, 2013: 54-55)

Insistimos en que la existencia de un estándar como una variedad general con los elementos comunes a todos los hablantes sería una artificialidad y no correspondería al uso real de la lengua. Reiteramos, además, que el estándar no abarca lo común de las variedades de una lengua, sino que tiene en su base una variedad de mayor prestigio. Desde una perspectiva de igualitarismo lingüístico, la fórmula que proponemos es *enseñanza de LE = variedad meta + variedades adicionales*. Optamos por esta nomenclatura para que el matiz del igualitarismo lingüístico sea más evidente, es decir, una variedad considerada meta para el proceso de enseñanza de la LE como fruto de un diagnóstico sociolingüístico y de los objetivos del alumnado y las demás variedades adicionales que agregan valor sociocultural y lingüístico al aprendizaje (frente a los

términos preferente y periféricas que conllevan, en cierto modo, una connotación de inferioridad y desigualdad).

Consideramos que la variedad meta, en el caso de lenguas pluricéntricas como el español, debe corresponder a la norma culta de una de las variedades diatópicas (sin que se deje de facilitar al alumnado muestras de lenguas que les pongan en contacto con las demás variedades diastráticas). Las variedades adicionales corresponden a las demás variedades dialectales (siempre considerando la norma culta y demás variedades sociales). Por ejemplo, si en una zona sur de Brasil en la frontera con Argentina, se opta por la variedad rioplatense como la variedad meta en la enseñanza, se debe adoptar la norma culta rioplatense y proporcionar al alumnado muestras de lenguas de esta región desde el punto de vista diastrático, y las demás variedades diatópicas (variedad castellana, mexicana, etc.) entran como las variedades adicionales. En el siguiente apartado trataremos sobre las variedades del español y sobre su pluricentrismo normativo, es decir, la existencia de diferentes normas.

El diagnóstico para la selección de la variedad meta debe considerar si el contexto es de segunda lengua o lengua extranjera. En el primer caso, el análisis se hace más simple porque la variedad meta será la variedad local. Una enseñanza de español llevada a cabo en España, tendrá la variedad peninsular como variedad meta. Por otra parte, si la enseñanza se realiza en Chile, la variedad meta será el estándar/norma de este país. En un país o región tampoco hay homogeneidad lingüística y no será lo mismo enseñar español en Madrid, en Cataluña o Andalucía, por citar un ejemplo de España. Lo principal es que la variedad meta sea el estándar (considerando como estándar la norma culta) de esta zona.

En el segundo caso, en el contexto de LE, es importante considerar la cercanía con países hablantes de la LE o las necesidades y objetivos de los alumnos. A un estudiante de español en Portugal, probablemente sería conveniente que la variedad de los hablantes nativos de español que se encuentren más cerca sea la variedad meta, o sea, una de las variedades peninsulares. A un estudiante brasileño, por otra parte, quizás sea más adecuada una de las variedades latinoamericanas que estén más cercanas a su contexto de enseñanza. O incluso puede ser que, por objetivos profesionales, incluso en el contexto brasileño, se opte por una variedad peninsular. Imaginemos el caso de los trabajadores de empresas españolas ubicadas en Brasil.

La situación más compleja es aquella en la que la LE no presenta cercanía con países que la tienen como lengua materna. ¿Qué hacer con la enseñanza de español en China por ejemplo? En estos casos prima el factor político y económico y se suele imponer la variedad más presente en los recursos y materiales didácticos, así como en la variedad más presente en los cursos de formación docente. En la difusión de la lengua española como LE, sea con la presencia de editoriales o con la oferta de capacitación de profesores, España ocupa un lugar destacado debido a su poderío económico y al desarrollo de una política lingüística clara en materia de difusión internacional del español frente a otros países hispanohablantes. Ello se verá reflejado en la enseñanza de español en muchos contextos, incluso en Brasil (sobre este tema volveremos a tratar en el capítulo 3).

En determinadas situaciones, la variedad del profesor puede no corresponder a la variedad meta. El profesor no puede cambiar su variedad, y en este caso, por lo tanto, lo conveniente es que, aunque opte por enseñar su variedad (que no corresponde con la variedad meta) presente las demás variedades al alumnado mediante recursos didácticos diversificados, sobre todo de la variedad meta.

Aunque el análisis sociolingüístico lleve a la adopción de una variedad como modelo en la enseñanza de la LE, las demás variedades deben estar presentes. No se trata de que el alumno reproduzca todas las variedades lingüísticas de la LE, sino que entre en contacto con ellas durante el proceso de aprendizaje de la lengua. El alumno debe adquirir una variedad que debe ser elegida como resultado de un análisis de sus necesidades sociolingüísticas. No obstante, mediante recursos didácticos diversificados el profesor debería poner al alumnado en contacto con las variedades de la LE más allá de la variedad meta, o sea, más allá de aquella variedad elegida como modelo en el proceso de enseñanza por encima de las demás.

No tratar las variedades lingüísticas en la enseñanza de LE y reducir la lengua a una variedad dialectal es eliminar la heterogeneidad lingüística, y ello significa cerrar una puerta a la heterogeneidad cultural y limitar el desarrollo de la competencia intercultural. Estamos de acuerdo con Celada, González y Kulikowski (1996 en Silva Ponte, 2010:165) en que “o desafio de como mostrar a língua e sua diversidade está diretamente atrelado a como se apresenta o outro, sua cultura e diversidade”.

Desde esta perspectiva, es importante excluir del proceso de enseñanza de LE la idea sobre las variedades lingüísticas basada en imágenes estereotipadas o exóticas, vistas como meras curiosidades, como suele aparecer en los materiales didácticos. La

presentación de las variedades dentro de las dicotomías lengua neutra / lengua particular o correcto / incorrecto, no contribuye a la real percepción de la existencia de la diversidad inherente de las lenguas: las lenguas no son homogéneas, la diversidad es lo que en realidad definen las lenguas. Dichas dicotomías tampoco favorecen a una actitud positiva hacia las variedades y hacia la diversidad cultural de las comunidades de habla de la LE.

El no tratamiento de las variedades dialectales en la enseñanza de LE y la hegemonía de la variedad estándar (que representa una variedad geográfica o variedad de prestigio) promueve la idea de una desigualdad lingüística movida por los mismos motores de orden político y económico que rigen desigualdades de otro orden en el ámbito social. Las variedades lingüísticas inseridas en la enseñanza de LE contribuyen a la aceptación de la igualdad entre las variedades y al desarrollo de la interculturalidad tan necesaria para la formación de ciudadanos capaces de dialogar con las culturas ajenas a la suya.

En el contexto fronterizo con regiones hablantes de la lengua extranjera, para que la lengua cumpla una función integradora y facilitadora de la competencia intercultural, la elección de la variedad lingüística a partir de un análisis sociolingüístico se hace todavía más necesaria. En nuestro estudio de caso, la enseñanza de español en Brasil en la frontera con Bolivia, la sensibilización y la formación docente respecto a la diversidad lingüística del español debe ser un elemento clave para que se lleve a cabo una enseñanza de español que responda a su contexto social y geográfico. La cercanía con la comunidad boliviana, así como su presencia en el territorio brasileño y en el sistema educativo, requiere del profesor de español que desarrolle estrategias en su clase que favorezca el acercamiento de su alumnado a la cultura y a la variedad lingüística bolivianas. Siguiendo la fórmula enseñanza de LE/L2 = variedad meta + variedades adicionales, en este contexto fronterizo la variedad meta podría ser la variedad boliviana (recordemos que dentro de un país o región tampoco hay homogeneidad lingüística y es aconsejable que la variedad meta sea estándar regional o la norma culta, que es la que circula en los medios de comunicación y en la educación formal) a la que se añadiría en el proceso de enseñanza sus variedades diastráticas y las demás variedades diatópicas del español (variedades adicionales).

Las variedades lingüísticas en la enseñanza de LE, reflejan una visión igualitaria hacia las variedades lingüísticas y sirven como acceso a la cultura de las diferentes comunidades que tienen la LE como lengua nativa. La variedad y variación del lenguaje

pueden estar, en la enseñanza de LE, en relación con la civilización y la cultura de sus hablantes, porque como señala Casado Velarde (1988):

El lenguaje refleja la cultura no lingüística, y al hablar se usa la competencia lingüística y la competencia extralingüística; es decir, con los saberes, ideas y creencias acerca de las cosas, y estos saberes, ideas y creencias influyen sobre la expresión lingüística y la determina en cierta medida. (Casado Velarde (1988: 42)

El contacto de los alumnos de LE con las variedades del idioma lo pondrá, a la vez, en contacto con la cultura no lingüística de los hablantes nativos de la LE. Todas las variedades lingüísticas de una lengua tienen igual valor y representan culturas que aportarán a la enseñanza de LE la posibilidad de un diálogo intercultural entre la cultura del estudiante con la cultura de la LE, cultura esta que es diversa, así como es diversa la lengua que la representa.

La inclusión de las variedades lingüísticas en la enseñanza de LE es la única forma de que el alumno se concencie del carácter diverso de la lengua que está estudiando y reflexione sobre la igualdad lingüística. A través de las variedades el alumno de LE entra en contacto con una gran fuente de riqueza lingüística y cultural, lo que favorece el establecimiento de un diálogo intercultural no sólo con la comunidad de habla que posee la variedad tomada como base de la modalidad estándar, sino con todas las comunidades de habla que representan la LE. Muchas lenguas, aunque presenten un carácter diverso, no presentan problemas de comunicación entre las distintas comunidades de habla. Sin embargo, es a través del tratamiento de las variedades que el estudiante de una LE podrá entablar una relación intercultural efectiva con los hablantes de la LE de forma más general y eficaz.

Como afirma Cos Ruiz (2006), el objetivo último de la clase de LE no es solo el conocimiento de la gramática, sino el desarrollo de la interiorización de las estructuras lingüísticas para el alcance de la competencia comunicativa. Y para que esta competencia sea efectiva, como dice este autor refiriéndose al español:

[... la clase de LE] ha de atender no sólo al español normativo, sino también a las realizaciones que suponen “desvíos” de la norma en todos los niveles

lingüísticos, entre ellos, claro está, el fonético-fonológico (la fonética revela tanto el lugar de origen como la condición social del hablante). Porque la variedad estándar rara vez se la encuentra el alumno, y cualquiera, en estado puro. Él se halla ante un “totum revolutum”, el idioma tal cual es, desnudo de abstracciones gramaticales, “contaminado” por impurezas de distinta índole, anomalías y desequilibrios que le pertenecen por su condición de lengua viva, de instrumento de comunicación social. A él se le presenta un cúmulo de variedades ante las que puede verse desorientado. (...) En definitiva, en la enseñanza de E/LE hay que contar con una gramática de uso, esto es, de las variedades. Tarea, como sabemos, pendiente de hacer. (Cos Ruiz, 2006: 19)

No basta que el estudiante adquiera los componentes culturales de dichas comunidades, estos deben estar asociados a su variedad lingüística, debe reflejar la relación entre lengua y cultura. Ello supone no considerar las lenguas como bloques monolíticos y homogéneos, porque, como ya lo hemos explicitado en apartados anteriores, lo que está por detrás de esta postura es la imposición de un determinado tipo de variedad de prestigio frente a otras.

David Crystal en un encuentro de profesores de inglés como LE en 2013 en Serbia afirmó que, respecto a las variedades que se deben elegir para la enseñanza de LE, debe partir de un consenso entre profesores y las instituciones en las que trabajan. Y finalmente añadió que: “Hay que entrenar a los estudiantes para que estén listos para la diversidad” (en Moreno Fernández, 2014: 5). Sus palabras resumen nuestro planteamiento y la defensa de la diversidad e igualitarismo lingüísticos en la enseñanza de LE mediante la inclusión de las variedades.

En el contexto fronterizo con comunidades de hablantes nativos de la LE, el tratamiento adecuado de las variedades lingüísticas contribuye a una convivencia armoniosa en la multiculturalidad. Desde una perspectiva intercultural, las variedades lingüísticas en este contexto posibilitan el conocimiento del otro, la reflexión sobre los valores propios y ajenos y a la eliminación de estereotipos y prejuicios. Según veremos en el capítulo 6, en la región delimitada para nuestro estudio de caso, la ciudad brasileña de Cáceres en la frontera con Bolivia, las distintas lenguas de la zona – el portugués, el español y las lenguas indígenas – poseen estatus diferenciados, y el tratamiento adecuado de las lenguas y de sus variedades en la enseñanza puede ser un factor decisivo para la

integración de la población local y para el desarrollo de la competencia intercultural. El sistema educativo, y las clases de lenguas extranjeras en particular, pueden ser un lugar privilegiado para, a través de las variedades lingüísticas, enseñar símbolos y elementos culturales que conforman el patrimonio cultural global y también poner en evidencia voces olvidadas o silenciadas. La enseñanza del español en Brasil puede ser un espacio en el que el alumnado pueda ir más allá de conocer los símbolos socioculturales por los que el hispanismo es comúnmente asociado y, en algunos casos, poder ver por primera vez la belleza de un vecino oculto que siempre ha estado cerca.

A continuación, vamos a tratar sobre las variedades del español para que podamos entender mejor su diversidad lingüística y poder introducirla en la enseñanza de ELE.

### **2.5.5. Las variedades del español y la formación docente**

El español es el segundo idioma más hablado en el mundo por número de población de hablantes nativos, llegando a más de 472 millones de hablantes según el documento *El español: una lengua viva. Informe 2016* del Instituto Cervantes.

El inglés, el francés, el español y el alemán, en este orden, son los idiomas más estudiados como lengua extranjera según el Primer informe Berlitz sobre el estudio del español en el mundo, elaborado en el año 2005.

Aunque no existen datos exhaustivos que analicen de forma comparativa el número de estudiantes de las distintas lenguas en el mundo, se calcula que, después del inglés, el español se disputa con el francés y con el chino mandarín el segundo puesto en la clasificación de idiomas más estudiados como segunda lengua. Si bien la ausencia de datos universales, completos y comparables confiere necesariamente un carácter provisional a los cálculos, se estima que más de 21 millones de alumnos estudian español como lengua extranjera. Este es el resultado de sumar el número de estudiantes de español existentes en la actualidad en 106 países que no tienen el español como lengua oficial. Las cifras se refieren a todos los niveles de enseñanza —incluida la no reglada— y se ciñen a los datos disponibles en cada uno de los países. Con todo, esos



datos no son completos ni exhaustivos y apenas reflejan información de los centros de enseñanza privada. (Instituto Cervantes, 2016: 9)

Por ello, el Instituto Cervantes calcula que la demanda real de español es, como mínimo, superior en un 25 % a los datos señalados anteriormente.

El español es lengua oficial de dieciocho países de Hispanoamérica y de la comunidad de Puerto Rico y su realidad lingüística no coincide con las fronteras políticas, lo que es un reflejo de la historia de cada región y nación y del mosaico de lenguas indígenas e inmigrantes que han entrado en contacto con el español (Lipski 2011: 173). Además, es lengua oficial de España y de Guinea Ecuatorial.

El español, en sus diferentes regiones, presenta variaciones léxicas, fonéticas, morfosintácticas y pragmáticas, no formando un todo homogéneo. Algunas veces un rasgo lingüístico presentado en una zona reaparecerá en otras regiones incluso alejadas entre sí. Esto ocurre de un país a otro o dentro del mismo país, es decir, los países hispanohablantes y regiones correspondientes no comparten todos los rasgos lingüísticos, sino algunos de ellos.

Como señala Moreno Fernández (2010: 47):

La lengua española o castellana, diseminada por un dominio geográfico de una enorme extensión y sujeta a las circunstancias que la historia le ha ido proveyendo en cada región, se manifiesta por medio de diferentes variedades dialectales o geolectales.

Las dos grandes áreas dialectales de la lengua española, según Moreno Fernández (2009b) son: i) Hispanoamérica: área en la que distinguimos español caribeño, español mexicano y centroamericano, español andino, español austral y español chileno. ii) variedades de España: con las variantes del español castellano, español andaluz y español canario. Además, el autor señala como periferia del mundo hispano el español de Estados Unidos de América, el español de África y el español de Asia.

Moreno Fernández (2009b) señala la interferencia de la geografía en el dominio hispánico. Sobre el español de América, el autor afirma que:

La geografía física avalaría la partición de las cinco zonas que acabo de presentar: México y Centroamérica, el Caribe, la región andina, la zona austral – de la Argentina, el Uruguay y el Paraguay – y, finalmente, Chile. Pero la geografía, no podría explicar por qué cada área es como es desde la perspectiva de las variedades del español. Con este último fin, se han hecho propuestas basadas en diversos criterios: unas se fundamentan en criterios fonéticos, otras en rasgos léxicos y algunas usan como referencia ciertos fenómenos gramaticales. (Moreno Fernández, 2009b: 27-28)

#### Sobre el español de España:

Es obvio que España es mucho más pequeña geográficamente que cualquiera de las áreas americanas comentadas. Pero no es sólo una cuestión de tamaño. La geografía también interviene en el dominio hispánico de la banda meridional del Atlántico. Generalmente se acepta que las variedades más relevantes del español en España son tres: la castellana, la andaluza y la canaria. La particularidad de Canarias es evidente respecto de las otras zonas: se trata de un territorio insular situado a unos 2000 km de distancia respecto de la península; su posición estratégica en la ruta que durante siglos ha unido España a América ha contribuido a la adquisición de una personalidad lingüística propia y a la difusión de rasgos lingüísticos, propios y ajenos, a uno y otro lado del océano. (Moreno Fernández, 2009b: 27-28)

Son muchos los estudios sobre la dialectología española actual, y como señaló Moreno Fernández (2009b: 27), “se han hecho propuestas basadas en diversos criterios”. Hay estudios, por ejemplo, sobre el dominio hispánico considerado en dos grandes bloques: el bloque llamado español meridional que comprende parte del sur de la península española (parte de Extremadura, de Castilla La Mancha, Murcia y Andalucía) y luego está el bloque llamado español atlántico, compuesto por el andaluz, el español de Canarias y el de América. También podemos encontrar estudios por países, como es el caso de la obra de Lipski (2011) en la que el autor realiza un estudio detallado de los rasgos fonéticos, morfosintácticos y léxicos característicos de cada país hispanohablante de América. Contamos además con atlas lingüísticos de distintas regiones

hispanohablantes, que pueden aportar mucho a los que les interesa perfeccionar los conocimientos dialectológicos del español.

Entre los estudios destacados sobre la dialectología hispana, se encuentran los ya clásicos de Manuel Alvar, autor y director de una extensa e importante bibliografía sobre la dialectología de la lengua española. Entre sus obras más destacadas sobre este ámbito, encontramos el *Manual de dialectología hispánica. El español de España* (1996) y *Manual de dialectología hispánica. El español de América* (1996), el *Atlas lingüístico y etnográfico de Andalucía* (1991 [1961-1972]). Moreno Fernández (2000: 22-31) presenta una fuente bibliográfica para aquellos que desean conocer o perfeccionar su conocimiento de las variedades lingüísticas del español. Además, contamos con una extensa bibliografía tanto del español de España como del español de América también disponible en soporte digital, como la base de datos orales de la Universidad de Iowa sobre los dialectos del español en el mundo<sup>2</sup>, el corpus PRESEEA (Proyecto para el Estudio Sociolingüístico del Español de España y de América) de la Universidad de Alcalá de Henares<sup>3</sup> y las distintas asociaciones e instituciones que se dedican a la investigación sobre la lengua española (Instituto Cervantes, ALFAL<sup>4</sup>, ASELE<sup>5</sup>, SEL<sup>6</sup>, etc.).

No nos detendremos aquí a presentar las diferentes características dialectales de cada región hispanohablante en los niveles fonético, morfosintáctico y semántico-pragmático, sino que la intención es alertar de la gran dimensión de variedades del español distribuidas en una enorme área geográfica. “El dominio del español es una de las áreas lingüísticas más extensas del mundo, mayor incluso que el dominio del chino, que es la lengua más hablada” (Moreno Fernández, 2009b: 25). A un mayor dominio geográfico corresponde una mayor variación lingüística. Además del dominio geográfico como factor determinante de la gran variación del español, se unen dos factores más: el dominio histórico y el número de hablantes. Como señala Zulma Kulikowski (2001: 21):

[...] debemos considerar los cambios lingüísticos como propiedad inherente a todas las lenguas, por la cual es posible decir que la heterogeneidad y la amplitud de esta heterogeneidad se inscriben como una innegable variabilidad

---

<sup>2</sup><http://www.uiowa.edu/~acadtech/dialects/>

<sup>3</sup><http://www.linguas.net/portalseea/Inicio/tabid/441/language/es-ES/Default.aspx>

<sup>4</sup>Asociación de Lingüística y Filología de América Latina

<sup>5</sup>Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera

<sup>6</sup>Sociedad Española de Lingüística

de realizaciones lingüísticas, tanto mayores cuanto más extenso es su horizonte geográfico, su número de hablantes y la trayectoria histórica de esa lengua.

Según los documentos curriculares nacionales (conforme veremos en el capítulo 3), la relación de los estudiantes de ELE brasileños debe ser establecida a partir de distintas variedades (tanto españolas como americanas), que le permitirá al estudiante interactuar con las distintas identidades sociales de los hablantes de español favoreciendo la comunicación eficaz y el desarrollo de la interculturalidad.

Lo que se constata en Brasil es que la práctica dista de la legislación educativa brasileña y de los parámetros teóricos y pedagógicos que deberían ser seguidos respecto al tratamiento adecuado de la diversidad lingüística de la lengua española en su proceso de enseñanza como LE. Aunque podemos observar algunas perspectivas que consideran el español desde la norma pluricéntrica, la norma y variedad castellana suele ser la dominante y las demás aparecen de forma periférica, superficial; como si fuera un contenido secundario que complementara el contenido principal, y a veces es visto como desviaciones de una norma, pero necesaria debido al contexto brasileño. En palabras de Celada (2002):

[...] é olhar a língua a partir de um centro geográfico unificador, regulador, isto é, de um modelo de prestígio que põe as variantes - quase sempre tratadas no terreno do léxico - na categoria de desvios acidentais (cf. Celada et alii, 1994). No plano lexical, a maioria das vezes se parte da idéia de que há uma base referencial comum aos diferentes "sinônimos" - as variantes, no fundo, são tratadas como tal - e o que se apresenta é uma lista de palavras que nomeiam o "mesmo objeto" nos diferentes países ou regiões da própria Espanha e da América espanhola. Já no que se refere às variantes morfológicas ou sintáticas - isto é, gramaticais -, também suas formas são apresentadas como "termos" que variam com relação a um mesmo referente. No entanto, o traço que é comum para todos os casos consiste em que a "variedade" - como se verá, preferiremos falar em "diversidade" mais adiante fica reduzida, de um lado, a uma listagem de "curiosidades" e, de outro, a uma série de possíveis ameaças capazes de interferir no "canal de comunicação" e expor o sujeito aprendiz ao mal-entendido. Nesse sentido, a aparição do equívoco também coincide quase sempre com a "anedota", que inclui o caso de um trocadilho ligado ao uso de

uma variante fora de contexto. Por fim, é bom lembrar que em muitos casos o lugar que ocupam as variantes satélites da castelhana encontra uma expressiva - embora infeliz - metáfora não apenas no espaço gráfico que ocupam na apresentação da unidade, mas também quando, por não estarem contempladas no livro, são incluídas em "anexos" criados para tal fim. Esse tipo de anexo-sobretudo para o caso dos manuais feitos na Espanha - proliferou no Brasil dos últimos tempos, pois foi visto como uma solução para o ensino neste país, que, pelo lugar que ocupa no Cone Sul e pelas relações que mantém com os países vizinhos, apresenta um interesse especial pelas variantes hispano-americanas. (Celada, 2002: 126)

Un profesor de ELE tiene a su alcance un extenso material bibliográfico para formarse en su carrera docente respecto a las variedades lingüísticas del español. Las fuentes presentadas anteriormente, así como muchas otras que pueden encontrarse en la red o en formato impreso, proporcionan datos y materiales de investigación para que se pueda acceder a las características del español de las diferentes zonas geográficas. Este conocimiento es parte de la formación necesaria para que el docente pueda introducir las variedades de español en las clases como forma de acercar a su alumnado a los diferentes aspectos culturales asociados a la lengua y desarrollar su competencia intercultural considerando todas las comunidades de habla de la LE.

## **2.6. Linguas de contacto: el portugués**

“El contacto entre lenguas es un hecho cotidiano y universal” (López Morales, 1993: 142) y, en muchos casos, da lugar a diversas formas de variedades lingüísticas: pidgins, criollos y variedades fronterizas. Las lenguas de contacto se originan y se manifiestan principalmente en dos contextos: (i) confluencia por razones históricas de hablantes de distintas lenguas en una misma área geográfica, y (ii) confluencia de distintas lenguas en una misma área geográfica por movimientos migratorios de personas. En especial el contacto entre lenguas se da por motivos políticos y económicos que generan

migraciones internacionales.

El caso de las variedades fronterizas despierta interés tanto por sus implicaciones lingüísticas como por los aspectos sociales, políticos y étnicos que afectan a los habitantes de esas zonas.

El encuentro de lenguas diferentes en una frontera lingüística (coincidente o no con límites político-administrativos) puede dar lugar a diferentes resultados que van desde una situación de bilingüismo, donde ambas lenguas conservan inalteradas su gramática y su lexicón, hasta la creación de unas variedades de frontera formada por elementos de las dos lenguas fuente. En medio de este parámetro se mantienen los múltiples casos de interferencias mutuas o unilaterales, dependiendo de los factores sociales que allí se den. (López Morales, 1993: 153-154)

El portuñol como lengua de frontera y como resultado de lenguas en contacto se localiza en un amplio y discontinuo espacio en la frontera entre España y Portugal y en la frontera entre Brasil y los países hispanohablantes con los que limita: Uruguay, Argentina, Paraguay, Bolivia, Perú, Colombia y Venezuela. Las distintas variedades del portuñol tienen como base el portugués y el español y está caracterizado por cambios de código en el uso de las dos lenguas y por la transferencia lingüística. Algunas de las variantes más consolidadas del portuñol reciben denominaciones específicas: el barranqueño en la Península Ibérica y el fronterizo, que se habla en la frontera entre Brasil y Uruguay.

Entre las variedades de América Latina, la variante de portuñol más estudiada es la de la frontera sur de Brasil con Argentina, Paraguay y Uruguay, siendo con este país indudablemente la frontera que ha sido más ampliamente estudiada y ha generado el mayor número de investigaciones y publicaciones (Elizaincín, 1973, 1975, 1979, 2004, 2018; Barrios, 1995; Behares, 1997, 2007; Barrios y Behares, 2006; Klee y Lynch, 2009; Albuquerque, 2010; Lipsky, 2006, 2016, Hensey, 1969, 1972, 1980). El pionero fue Rona (1965) sobre el contacto portugués-español en el norte de Uruguay que ha sido definido por este autor como dialecto fronterizo.

El portuñol en la actualidad es:

(...) uma língua mestiça, híbrida, nascida espontaneamente do convívio entre falantes do português e do espanhol, que não se deixa domar por regras gramaticais nem se limita a um léxico estruturado. Caracteriza-se pela

oscilação entre o português e o espanhol, mantendo-se permanentemente aberta, sem estruturar-se segundo um código previamente estabelecido. Não se pretende uma língua à parte e se reinventa a cada dia. (Vargas, 2011 en Degli Atti, 2013)

Suele haber una actitud más positiva hacia el portuñol en la frontera sur de Brasil. Prueba de ello es el reconocimiento del portuñol en la literatura y su defensa por parte de algunos escritores (Bueno, 1992; Diegues, 2002, 2007, 2009 y 2015; Severo, 2010).

La presencia del portuñol en la literatura es una prueba de la valoración positiva y aceptación de dicha variedad en la frontera sur del país. El primer libro literario publicado en portuñol es de 1992, *Mar paraguayo* del escritor brasileño Wilson Bueno. De forma similar, en el objetivo de legitimar una lengua de contacto viva, de uso cotidiano de la frontera sur de Brasil con países hispanohablantes, Carlos Diegues creó el movimiento literario conocido como Portuñol Salvaje y es autor de varios libros en portuñol (Diegues, 2002, 2007, 2009 y 2015). En la misma línea, Fabián Severo es autor de *Noite nu norte* (2010), un libro de poemas también en portuñol.

El portuñol en la frontera de Brasil con Argentina, Paraguay y Uruguay es el símbolo de un espacio transfronterizo marcado por una identidad híbrida que se refleja en el plano lingüístico. No es una lengua deficiente, sino una lengua de uso habitual de gran parte de la población. Es la negación de una identidad única en paralelo a la condición de mezcla cultural en la que viven.

Paradoxalmente, é a própria negação dum veículo linguístico único e de uma colocação geográfica que sugere uma visão supranacional e uma supra identidade, que ultrapassa e transfigura as localizações espaço-temporais numa dimensão extra-territorial que, justamente pela sua capacidade de anular os esquemas, torna possíveis infinitas reconfigurações. (Degli Atti, 2013: 67).

La ideología monolingüe y las relaciones de poder y asimetría entre las lenguas impone la pureza lingüística y la no aceptación de cualquier tipo de variedad que pueda significar un deterioro de una lengua nacional. La aceptación del portuñol, como producto natural de una situación de contacto de lenguas, funciona en algunos contextos brasileños como un símbolo de aceptación de la diversidad, como una muestra de resistencia contra

la imposición de identidades únicas en un mundo cada vez más globalizado, fragmentado y marcado por las migraciones. La obra de Diegues, como representante del Portuñol Salvaje, es un símbolo de la valoración de esta variedad de contacto:

Na obra de Diegues, cada palavra é um ato de resistência contra a hegemonia cultural, contra o poder oligárquico, contra a dominação tirânica, em prol da convivência democrática, plural, osmótica que molda uma nova maneira de ser, uma perspectiva alternativa sobre a vida contemporânea, uma colocação da identidade em um novo “lugar, não-lugar, entre-lugar, post-lugar”. Dentro do panorama das letras brasileiras (e “suprabrasileiras”), o portunhol selvagem de Douglas Diegues destaca-se como experiência desconcertante e desestabilizadora (...). (Degli Atti, 2013: 67).

Hablar portuñol en las zonas de frontera de Brasil con los países hispanohablantes es la legitimación en el plano lingüístico de un sujeto que se identifica con la frontera y construye su identidad cultural fuera de criterios territoriales y físicos. El poema a continuación de Fabián Severo expresa de forma genuina este sentimiento fronterizo:

#### **POEMA 57**

(Fabián Severo – Noite nu norte)

Nos semo da frontera  
como u sol quinacealítrasusucalito  
alumeia todo u díaincimadurío  
y vai durmíladespós da casa dus Rodríguez.

Da frontera como a lúa  
que hace la noche casi día  
deitando luar nas maryen del Cuareim.

Como el viento  
que hace bailar las bandera  
como a yuva  
que lleva usranyo deles yunto con los nuestro.

Todos nos semo da frontera  
como eses pásaro avuando de la pra qui  
cantando un idioma que todos intenden.

Viemo da frontera  
vamo pra frontera  
como usavó y nuestros hijo



cumendo el pan que u diabo amasó  
sofrendo neste fin de mundo.

Nosotros semo la frontera  
más que cualquier río  
más que cualquier puente.

El portuñol forma parte del pueblo fronterizo, así como su sentimiento de identidad con los demás elementos culturales de la frontera. El portuñol es su lengua, y como todas las lenguas, debe ser aceptada y valorada. En caso contrario, hay prejuicios desde el punto de vista cultural y, en el ámbito educativo, sus hablantes tienen desventajas. Así explica otro poema de Fabián Severo (2010) las desventajas de los hablantes de portuñol en las escuelas:

### POEMA 34

(Fabián Severo – Noite nu norte)

Mi madre falava mui bien, yo entendía.  
*Fabi andá faser los deber, yo fasía.*  
*Fabi trasememeio litro de leite, yo trasía.*  
*Decípra doña Cora que amañá le pago, yo dicía.*  
*Deyaiso gurí y yo deiyava.*

Mas mi maestra no entendía.  
Mandava cartas en mi caderno  
todo con rojo (igualesito su cara) y firmaba imbaiyo.

Mas mi madre no entendía.  
*Le isopramim hijo y yo leía.*

Mas mi madre no entendía.  
*Qué fisestemeu fío, te dice que te portaras bien*  
y yo me portava.

A historia se repitió por muintos mes.  
Mi maestra iscrevías mi madre no entendía.  
Mi maestra iscrevías mi madre no entendía.

Intoncescerto día mi madre entendió y dice:  
*Meu fío, tu terás que deiyá la iscuola*  
y yo deiyé.

Todavía estamos lejos de una aceptación real de la diversidad lingüística en Brasil y del portugués en las fronteras. Las relaciones de poder y la reproducción del capital cultural y simbólico de las clases dominantes (Bourdieu, 1988 [1979]), así como las situaciones de colonialismo interno (Rivera Cusicanqui, 2010 [1984]) generan conflictos culturales con claras repercusiones en las actitudes lingüísticas. Aunque la frontera sur de Brasil haya avanzado en materia de aceptación del portugués, aún persisten relaciones asimétricas, como podemos ver en este caso en la frontera de Brasil y Paraguay:

As representações e os sentimentos que os brasileiros e os paraguaios constroem em relação à língua portuguesa e à língua guarani simbolizam relações de poder entre as nações. As línguas dos países dominantes geralmente exercem fascínio em setores da população das nações subordinadas. A admiração de alguns paraguaios em relação ao português e o desprezo que vários imigrantes têm com a língua guarani – tudo indica – simbolizam as relações assimétricas de poder entre o Brasil e o Paraguai. (Albuquerque, 2010: 586)

Las relaciones de desigualdad son diferentes a lo largo de la frontera brasileña con los países hispanohablantes, y cada zona va a presentar sus rivalidades y conflictos con un claro fondo cultural y étnico:

(...) é preciso considerar que “cada fronteira é uma fronteira”, e carrega consigo o peso da composição étnica, o tamanho e a estrutura das cidades onde explodem preconceitos rivalidades, competições e ilicitudes em vários níveis, mas ao mesmo tempo também podem eclodir fatos agradáveis e convivência harmônica subjacente. As relações humanas nos contextos fronteiriços são marcadas por traços de interação, conflitos e de orgulho ou negação às origens. (Oliveira, 2009 en Rivas, 2010: 1150)

Desde esta perspectiva las fronteras centro-oeste y norte de Brasil con Bolivia, Perú, Colombia y Venezuela están marcadas por la relación de superioridad económica de Brasil y por la negación de la identidad indígena, muchas veces asociada por los brasileños más a los países vecinos que a su propio país. En Bolivia, por ejemplo:

O comportamento lingüístico dos brasileiros em relação a não tentar comunicar-se em espanhol comprova resistência em aprender a língua espanhola motivado principalmente pelas assimetrias econômicas entre Brasil e Bolívia. Esse fato comprova-se no contexto escolar.

1. “Na fronteira considero os bolivianos como índios pobres, com baixa renda vivendo em péssimas condições”

2. “Vejo como uma terra sem lei e muito carente com povo humilde e trabalhador”

3. “vejo um ambiente sujo, sem cuidados e mal organizado”

(Rivas, 2010: 1151)

Esta negación hacia el español también generará un rechazo hacia el portuñol, utilizado sobre todo por los hablantes bolivianos en el intento de comunicarse con los brasileños. Casos parecidos son atestiguados en la frontera con Venezuela (Souza Braz, 2010). En el sur, donde las relaciones económicas son más favorables a los países hispanohablantes, sobre todo Uruguay y Argentina, y parece haber menos discriminación lingüística, todavía son frecuentes las situaciones de fracaso escolar debido a una desventaja lingüística de los hablantes de portuñol insertados en un sistema educativo que no está preparado para tal diversidad lingüística (Fernández *et alii*, 2016 y Fernández Aguerre *et alii*, 2018).

La aceptación de la diversidad lingüística se hace una tarea aún más compleja en contextos fronterizos con fuertes relaciones de poder entre los países. En estos casos, se verifica el rechazo de la lengua oficial del país vecino subordinado y, si es escasa la aceptación del español en las fronteras con Bolivia, Perú, Colombia y Venezuela, el portuñol en estas zonas tendrá un prestigio todavía más bajo.

El sistema educativo debe estar preparado para esta diversidad lingüística fronteriza (portugués, español y lenguas indígenas) para que no excluya a parte de su alumnado. La mayor integración lingüística y aceptación de la lengua del otro en el sur del país está ligada a un mayor desarrollo económico de Argentina y Uruguay, pero esta zona, según veremos en el capítulo 3, ha desarrollado mayores inversiones en materia de políticas educativas de bilingüismo e integración. Este es otro factor clave para el mantenimiento de la diversidad, tanto de las lenguas oficiales y maternas, como de las lenguas de contacto que, como las demás, forman parte de la identidad cultural de gran parte de los individuos

de la frontera. Sin embargo, ello depende de una política y planificación lingüísticas adecuadas, tema que trataremos a continuación.

## **2.7. Política y planificación lingüísticas de las lenguas extranjeras**

En este apartado presentaremos algunos conceptos de política y planificación lingüística. Conforme a nuestro estudio de caso, la formación docente de profesores de ELE en la frontera de Brasil y Bolivia, nos centraremos en la temática de las políticas lingüísticas desde la perspectiva de las lenguas extranjeras y en los factores que influyen positivamente su adecuada difusión. Aunque lo que presentamos pueda servir para diferentes contextos de política de difusión y enseñanza de lenguas extranjeras, los planteamientos están pensados en particular para las zonas de frontera o para situaciones sociolingüísticamente complejas.

Una política lingüística es siempre reflejo de políticas institucionales macroeconómicas y culturales. La difusión y enseñanza de una LE aparece insertada en el amplio planeamiento de las políticas públicas y lingüísticas. En el mundo globalizado en el cual vivimos, “las políticas lingüísticas están en marcha en todo el mundo, acompañando en cada caso movimientos políticos y sociales” (Calvet, 1997 [1996]: 101).

Antes de llegar a los conceptos de política y planificación lingüísticas, vamos a delimitar el de política pública. Souza (2003), después de analizar y comparar las definiciones de varios autores - Mead (1995), Lynn (1980), Peters (1986), Dye (1984), Laswell (1958) –, define política pública de la siguiente manera:

Campo do conhecimento que busca, ao mesmo tempo, “colocar o governo em ação” e/ou analisar essa ação (variável independente) e, quando necessário, propor mudanças no rumo ou curso dessas ações e ou entender por que o como as ações tomaram certo rumo em lugar de outro (variável dependente). Em outras palavras, o processo de formulação de política pública é aquele através do qual os governos traduzem seus propósitos em programas e ações, que produzirão resultados ou as mudanças desejadas no mundo real. (Souza, 2003: 13).

Souza (2003) admite que política pública es un campo holístico que alberga diversas unidades en totalidades organizadas y, por lo tanto, es un territorio de varias disciplinas: la filosofía, la psicología, la sociología, la economía y la econometría. Según esta autora, tras la formulación de las políticas públicas, estas son plasmadas en proyectos y programas, bases de datos o sistemas de información o investigación.

Partiendo de la definición de política pública, la política lingüística es una práctica política dentro de las políticas públicas. Calvet (1997 [1996]) distingue el concepto de política lingüística del concepto de planificación lingüística, de modo que: las decisiones del poder constituyen la política lingüística y los pasos tomados para la acción constituyen la planificación lingüística. Según el autor se trata de dos conceptos recientes (Calvet, 1997 [1996]: 5):

La intervención humana en la lengua o en las situaciones lingüísticas no es algo nuevo: desde siempre los individuos han intentado legislar, fijar el uso correcto o intervenir en la forma de la lengua; desde siempre, también, el poder político ha privilegiado tal o cual lengua, ha elegido gobernar el Estado en una lengua o imponer a la mayoría la lengua de una minoría. Pero la *política lingüística*, determinación de las grandes opciones en materia de las relaciones entre las lenguas y la sociedad, y su puesta en práctica, la *planificación lingüística*, son conceptos recientes que recubren sólo en parte estas prácticas antiguas.

La terminología *planificación lingüística*, la introduce Einar Haugen en 1959 a propósito de los problemas lingüísticos de Noruega. Dicho término fue bautizado juntamente con la aparición del vocablo sociolingüística:

El objetivo de Haugen era presentar la intervención estandarizadora (por medio de reglas ortográficas, etc.) del Estado de manera de construir una identidad nacional luego de siglos de dominación danesa. Haugen vuelve sobre el mismo tema en 1964, en ocasión de una reunión organizada por William Bright en UCLA, que marca el nacimiento de la sociolingüística. En la misma obra se encuentra también un texto de Ferguson sobre las *national profile formulas*, (...), y cuando observamos la lista de los

participantes (Bright, Haugen, Labov, Gumperz, Hymes, Samarin, Ferguson, etc.) vemos que sólo falta Fishman para completar el “equipo” que, en los años setenta y ochenta, representará la sociolingüística y/o sociología del lenguaje en los Estados Unidos. Así, la “planificación lingüística” recibe el bautismo *al mismo tiempo* que la sociolingüística, y será definida un poco más tarde por J. Fishman como sociolingüística aplicada. (Calvet, 1997 [1996]: 6)

La planificación lingüística a partir del modelo de Haugen establece las etapas de selección, codificación, implantación y elaboración que es seguido por el modelo de Kloss (1969). En el modelo de Haugen:

[...] se desarrollan dos grandes perspectivas dentro de este campo de investigación y aplicación que se distinguen porque la primera de ellas se centra en los aspectos comunicativos de las lenguas (punto de vista instrumentalista), mientras que la segunda lo hace en los aspectos sociales, como las actitudes de los hablantes, y en el valor simbólico de las lenguas (punto de vista sociolingüístico) (Moreno Fernández 2005: 336). Posteriormente Kloss (1969) introduce dos conceptos de capital importancia, como son la planificación del corpus y la planificación del estatus, con el fin de distinguir así la intervención relacionada con la lengua misma, cuyos agentes son principalmente los lingüistas y cuya razón de ser abarcaría, como lo explica Escoriza Morera (2008: 12), cuestiones como “la conservación de la pureza del idioma, la regularización de usos variables, el favorecimiento de la mezcla de variedades o el aumento o restricción de los recursos lingüísticos”, de la que tiene como finalidad “el favorecimiento del aumento o disminución del número de hablantes de una lengua, el prestigio o desprestigio de determinadas variedades lingüísticas o la creación de códigos con fines específicos” que estaría liderada por políticos y sociólogos. (Fernández Smith, 2013: 35).

En estos modelos los agentes son claramente identificables, lingüistas y agentes políticos. En la actualidad se observa un cambio en los agentes de la política lingüística en el sentido de que las micro intervenciones tienen un papel destacado tanto en la política como en la planificación lingüísticas. El nivel micro es también un agente de cambio y las decisiones no parten de forma exclusiva de los gobiernos. Es más, todos somos agentes

de cambio para la política y planificación lingüísticas. En las intervenciones de los nuevos agentes la relación entre poder y lenguaje ocupa un papel central y el lenguaje es visto como una forma de armonizar situaciones asimétricas entre lenguas y hablantes. Este planteamiento encuentra sus fundamentos en la Ecolingüística (Fill y Mühlhausler, 2001), en la Política Lingüística Crítica (Tollefson, 2005) y en la Lingüística de los Derechos Humanos (Phillipson, 1996).

Estas teorías parten del presupuesto de que en la política y la planificación lingüísticas la defensa de la diversidad y del igualitarismo lingüísticos significan la garantía de los dictámenes de igualdad y libertad de los derechos universales humanos y en este sentido todas las lenguas y variedades tienen el mismo valor y deben gozar de protección, sobre todo aquellas que se encuentran en peligro de extinción o que su valoración positiva puede disminuir situaciones de minorización y conflictos.

Calvet (1999) muy acertadamente afirma que los hombres no existen para servir a las lenguas, sino que las lenguas existen para servir a los hombres. Desde esta perspectiva la lingüística debe tener como objeto de estudio no la lengua de forma aislada, sino en relación con sus hablantes, es decir, los integrantes de las diferentes comunidades lingüísticas. En esta misma línea, las políticas y la planificación lingüística deben estar al servicio de los intereses de los individuos de manera que preserven sus derechos lingüísticos, su dignidad y estén acordes con las características sociolingüísticas locales.

Bourdieu (1985 [1982]) propone una visión de las lenguas como un bien simbólico de forma que reproduce las imposiciones del mercado, la estructura y jerarquía sociales. Por su parte, para Calvet (1981 [1974]), la imposición de determinadas lenguas responde a las relaciones de dominación de unos países sobre otros. El autor (2002 en MARQUES DE SOUZA, 2009) establece en el concepto de politología lingüística: el estudio de los intereses sociales a los cuales se subordina la difusión de determinadas lenguas en contextos definidos estratégicamente. Desde esta concepción, la politología lingüística tiene como objetivo caracterizar las políticas lingüísticas y evaluar no solamente sus resultados, sino sobre todo sus presupuestos, sus bases ideológicas. Es decir, la politología lingüística debe enseñar las políticas que están por detrás de las políticas y de la planificación lingüísticas.

Los conflictos y los problemas lingüísticos no tienen posibilidad de despolitizarse, nunca serán tratados con neutralidad desde los gobiernos, por lo tanto, evaluar en la

actualidad una planificación lingüística significa recurrir siempre a los presupuestos políticos de fondo. Como afirma McRae (1994: 77):

Algunos estudiosos han argumentado que las tensiones de la lingüística o etnolingüística constituyen una de las cuestiones más intratables de la política moderna. Por otra parte, mientras algunos conflictos – como por ejemplo, los relacionados con las diferencias religiosas – a veces pueden “despolitizarse” con éxito con una política estatal de neutralidad o de no intervención, los conflictos lingüísticos no pueden despolitizarse del todo, por la simple razón de que el gobierno moderno requiere comunicación, y la comunicación requiere una selección de lengua. Consecuentemente, las comunidades políticas, si tienen que ser efectivas, han de tener una política lingüística.

Las comunidades lingüísticas tienen el estatus de sus lenguas (lengua oficial, cooficial, lengua materna y lengua extranjera etc.) y su presencia en los medios de comunicación y en la enseñanza influenciados por las políticas lingüísticas. Para la enseñanza de lenguas extranjeras las políticas lingüísticas también tienen un papel fundamental ya que determinan la presencia o no de la enseñanza de una u otra lengua extranjera en una determinada localidad, así como su forma de abordaje en la enseñanza.

De igual modo que las políticas lingüísticas de lenguas maternas, las políticas de enseñanza y difusión de lenguas extranjeras se apoyan, en políticas públicas de ámbito más amplio que llevan consigo sus bases ideológicas y económicas. Aunque el inglés ostente la hegemonía en posición de lengua extranjera, a punto de ser considerada como lengua franca, es consenso en los textos de las políticas lingüísticas supranacionales actuales la defensa de iniciativas que valoran el multilingüismo y fomenten el plurilingüismo más allá del inglés. Esta prerrogativa responde a los presupuestos de la Declaración Universal de los Derechos Lingüísticos, promovida por la UNESCO y declarada en Barcelona en 1996. Dicho documento es un intento de que las naciones se conciencien en el mantenimiento y preservación de la diversidad lingüística del mundo con bases de igualitarismo lingüístico, es decir, en la consideración de que todas las lenguas tienen el mismo valor y tienen derecho a su desarrollo. El artículo 7 de los principios generales de dicha declaración afirma que:



- 1- Todas las lenguas son expresión de una identidad colectiva y de una manera distinta de percibir y de describir la realidad, por tanto tienen que poder gozar de las condiciones necesarias para su desarrollo en todas las funciones.
- 2- Cada lengua es una realidad constituida colectivamente y es en el seno de una comunidad que se hace disponible para el uso individual, como instrumento de cohesión, identificación, comunicación y expresividad creadora.

(Declaración Universal de los Derechos Lingüísticos, en Comité de seguimiento, 1998: 25)

Las políticas lingüísticas a nivel supranacional actuales, por tanto, caminan en este sentido y reivindican el plurilingüismo y la igualdad de las lenguas. La Unión Europea, por ejemplo, fomenta que sus ciudadanos aprendan dos lenguas más allá de su lengua materna. En América Latina, el MERCOSUR también incentiva la enseñanza de las lenguas oficiales de sus países miembros. No obstante, los países no tienen igualdad de medios para difundir sus lenguas fuera de sus territorios: los países con mayor desarrollo económico tienen más recursos para crear políticas y estrategias de difusión internacional de su idioma.

Otro problema para la real consecución de políticas y prácticas plurilingües es el reconocimiento de las lenguas maternas de un país como lenguas oficiales. La política lingüística en lenguas maternas tiene gran influencia para el desarrollo del plurilingüismo también respecto a lenguas extranjeras. Si los individuos de un país tienen políticas desarrolladas de valoración de la diversidad lingüística en lenguas maternas, es más fácil la introducción de lenguas extranjeras bajo los mismos presupuestos de valoración del plurilingüismo.

La puesta en práctica de las reivindicaciones de las políticas supranacionales hacia el multilingüismo y plurilingüismo depende de que los distintos países desarrollen sus políticas bajo los mismos principios. Un análisis detenido de los textos jurídicos de diversos países lleva a la conclusión de que, en el fondo, aunque incluyan el debate del plurilingüismo, valoran sobremanera unas lenguas más que otras o priman por ideal de unidad frente a la diversidad. En la línea de Bourdieu (1985 [1982]), podemos decir que

en muchas ocasiones los textos jurídicos nacionales en materia lingüística reflejan la producción y la reproducción de una dominación simbólica por la vía del lenguaje. Para citar un ejemplo, Blanco Valdés (2013: 480) analiza el tratamiento de las lenguas en la Constitución Española de 1978 y destaca la presencia de un “plurilingüismo atenuado” y una valoración clara del castellano frente a las demás lenguas con estatus de cooficialidad en algunas Comunidades Autónomas.

Ese modelo constitucional podría denominarse de «plurilingüismo atenuado», pues, si por un lado se proclamaba el carácter oficial del castellano en toda España y, paralelamente, el de las demás lenguas españolas en sus respectivas Comunidades, también se establecía, al mismo tiempo, un elemento de clara asimetría entre la lengua común y las vernáculos. Así, mientras la Constitución prescribirá sin ambages que todos los españoles tienen el deber de conocer el castellano, tal deber no se dispondrá para las lenguas regionales. La Constitución de 1978 guardará, pues, silencio, en este ámbito, al contrario de lo que hizo en su día la de la II República española. (Blanco Valdés, 2013: 480)

Insistimos que la valoración del plurilingüismo, de la diversidad e igualdad entre lenguas maternas favorece la inclusión de lenguas extranjeras pues crearía una visión en los individuos que estaría más lejos de un imaginario ideal de unidad o de monolingüismo. En el capítulo 3 trataremos sobre la política y planificación lingüísticas de Brasil y, entre otros aspectos, analizaremos si en sus bases están presentes de forma satisfactoria los presupuestos de valoración positiva del multilingüismo y de la diversidad lingüística que facilitarían también la presencia de lenguas extranjeras en el escenario nacional.

El desarrollo del plurilingüismo en lenguas extranjeras encuentra, más allá de escasas bases plurilingües en las legislaciones, otro factor de peso: la actual hegemonía del inglés. Es ampliamente sabido que la lengua inglesa es la lengua extranjera más difundida, en algunos países de forma exclusiva. No se puede minusvalorar el peso de la lengua inglesa en la actualidad y la necesidad de incluirla en el sistema educativo en todo el mundo. Sin embargo, en determinadas regiones los hablantes tienen otras necesidades lingüísticas en materia de lengua segunda o extranjera. Es reconocida la situación del

inglés como lengua global por razones históricas, socioculturales y económicas, pero debemos ser conscientes de las consecuencias de este fenómeno. Crystal (2003 [1997]: 14-15) señala los posibles peligros del dominio de una lengua global en mundo:

The benefits which would flow from the existence of a global language are considerable; but several commentators have pointed to possible risks. Perhaps a global language will cultivate an elite monolingual linguistic class, more complacent and dismissive in their attitudes towards other languages. Perhaps those who have such a language at their disposal – and especially who have it as a mother-tongue – will be more able to think and work quickly in it, and to manipulate it, thus maintaining in a linguistic guise the chasm between rich and poor. Perhaps the presence of a global language will make people lazy about learning other languages, or reduce their opportunities to do so. Perhaps a global language will hasten the disappearance of minority languages, or – the ultimate threat – make all other languages unnecessary. ‘A person needs only one language to talk to someone else’, it is sometimes argued, ‘and once a world language is in place, other languages will simply die away’. Linked with all this is the unpalatable face of linguistic triumphalism – the danger that some people will celebrate one language’s success at expense of others.

En un camino similar, según Pennycook (1998) la promoción de lenguas dominantes puede revelar la intención de borrar culturas minoritarias y aboga por desalojar los discursos de la hegemonía y del colonialismo del inglés.

Frente a este panorama, la planificación en lenguas extranjeras presenta el desafío de preparar a los individuos para las exigencias de las lenguas que dominan el mercado internacional, entre las cuales el inglés está muy por encima de las demás lenguas con elevado número de hablantes como el español, y a la vez, suplir las demandas lingüísticas y educativas de acuerdo con las características sociolingüísticas locales.

La falta de un análisis sociolingüístico en la elaboración de políticas e iniciativas de planificación lingüística en lenguas extranjeras puede generar un desencuentro con las demandas sociales y lingüísticas de los individuos. Esta situación es bastante evidente en zonas fronterizas con países de habla no inglesa que, pese a este hecho, priorizan el inglés en el sistema educativo y relegan a la lengua del país vecino un papel secundario, o en algunos casos, la borran del sistema educativo.

En zonas de frontera, políticas lingüísticas que aseguren la presencia de las lenguas de los países contiguos en el sistema educativo es un gran paso para la difusión de la lengua, pero no se debe olvidar la importancia de políticas pensadas para el contexto extraescolar. En este sentido Müller de Oliveira (2005: 89) afirma que se pueden obtener mejores resultados en la enseñanza de lenguas extranjeras si se aprovecha de sus condiciones de existencia extraescolar.

Sabidamente, no entanto, as escolas costumam ser o túmulo das línguas. São instituições com resultados medíocres em ensino e aprendizado de língua, em comparação com as situações de inserção/imersão nas suas diversas modalidades. As práticas sociais existentes na sociedade são professoras muito mais competentes. Manter o foco de atenção exclusivamente na escola para a elaboração e execução de políticas lingüísticas e confiar exclusiva ou prioritariamente nelas para manter e desenvolver a vida das línguas é abrir mão de obter resultados concretos na reversão, por exemplo, de uma tendência à perda lingüística, ou no aproveitamento de usos concretos da língua em questão na sociedade que podem ser potencializados – planificados – para obtenção de melhores índices de proficiência para grupos específicos. Em conjunção com estes fatores de funcionamento das línguas em diversas instâncias extra-escolares é que o ensino pode dar o melhor de si.

Según el autor, la escuela no mantiene la vida de las lenguas. El éxito de la difusión de una lengua depende de políticas que vayan más allá del sistema educativo. “La consolidación de las lenguas oficiales del Mercosur fuera de sus propios territorios depende de la integración en contextos extraescolares (integración cultural, científica, económica y social) que llevará el uso de la lengua también a contextos escolares” (FERREIRA MARTINS, 2016). Desde esta perspectiva, la planificación en zonas fronterizas no debería desconsiderar la importancia que tiene la funcionalidad de la lengua para el éxito de su enseñanza en el sistema educativo formal. Según Cooper (1997 [1989]: 218) “es poco probable que la planificación de la adquisición de la lengua surta efecto si esa lengua no cumple ninguna función de utilidad en la población a la que está dirigida”. Las fronteras son un contexto favorable para desarrollar el plurilingüismo y pueden desempeñar un importante papel para el logro de los objetivos lingüísticos de la Unión

Europea y del Mercosur de difundir las lenguas de sus países miembros fuera de sus propios territorios. Pero insistimos en la importancia de coordinar políticas e iniciativas para el contexto formal de enseñanza y para la vida de la lengua fuera de las escuelas.

Veamos el ejemplo de Brasil. En su intento de consolidar el español en el sistema educativo, según las directrices de las políticas lingüísticas del Mercosur, sobre todo a partir de la Ley 11.161/2005 (trataremos más detenidamente sobre la ley en el siguiente capítulo), los más de 10.000 kilómetros de frontera con países hispanohablantes podrían ser el centro irradiador de la lengua hacia las demás regiones del país. No obstante, para que la frontera cumpla una función en la difusión de lenguas segundas y extranjeras, es conveniente que su política y planificación lingüística sea adaptada al contexto local, sobre todo en países de grandes dimensiones geográficas (como es el caso de Brasil).

Una planificación lingüística debe partir de la realidad sociolingüística local y responder a las demandas lingüísticas y sociales de los individuos. En palabras de Cooper (1997 [1989]: 216) “la planificación lingüística no puede entenderse fuera de su contexto social o de la historia que dio origen a ese contexto”. En países con características sociolingüísticas variadas y grandes dimensiones geográficas puede que presente diferentes contextos sociales y lingüísticos que justifican la creación de una planificación local. En políticas de lenguas extranjeras, si el objetivo es el desarrollo del plurilingüismo, la diversificación política es una vía más fructífera. En camino contrario, las políticas de normalización en lenguas maternas están basadas en la centralización política.

La elección de lenguas extranjeras y segundas para determinado sistema educativo es una tarea compleja porque requiere pensar en la preparación del alumnado en las lenguas que dominan el mercado de trabajo y, a la vez, respetar el multilingüismo local y las lenguas que componen el escenario más inmediato, aunque no sean idiomas de los negocios y de los intercambios internacionales. De hecho, la planificación lingüística, más allá de responder a cuestiones de carácter económico y político, debe estar basada en objetivos que sirvan a los individuos y que contribuyan a fortalecer la integración social y el respeto por la diversidad cultural y lingüística.

Aunque la planificación lingüística sirva a las elites y a las contra elites, también puede servir a la masa, en particular porque fortalece en el individuo el sentido de dignidad, de la autoestima, de la integración social y, en última

instancia, su condición de miembro de un grupo vinculado al pasado y al futuro. (Cooper, 1997 [1989]: 217)

La planificación lingüística puede ser iniciada por cualquier miembro de la sociedad, no necesariamente por personas involucradas en cuestiones lingüísticas. Sin embargo, el hecho de que estos conozcan las políticas y planificación de lenguas a nivel nacional y local y valoren su adecuación al contexto es de extrema importancia para que, a largo plazo, se construya una visión crítica sobre el lugar de las lenguas en la sociedad. Los docentes pueden desarrollar una importante labor en este sentido e introducir cuestiones sobre plurilingüismo, igualitarismo lingüístico y variación lingüística en sus clases con vistas a crear una postura crítica en el alumno. De esta manera, es más probable que políticas que sean adecuadas a la realidad local surjan de la participación ciudadana. Anteriormente ya hemos visto el cambio en las políticas actuales a nivel micro y en este sentido el profesorado puede ser un importante agente de cambio. La labor docente de despertar una mirada crítica hacia las lenguas en determinado contexto social puede tener repercusiones fuera del aula, pues como señala Pennycook (2001 en Pires Viana Silvestre, 2014) el aula es un microcosmo del mundo social y cultural más amplio que, más allá de reflejar y reproducir este mundo, tiene el potencial de cambiarlo, y por tanto sus paredes son permeables. De modo similar Rajagopalan (2008: 18 en Antonucci Correa, 2009) defiende que el docente debe plantearse continuamente cuestiones relacionadas con las políticas lingüísticas.

O(a) professor(a) deve perguntar por que estou ensinando a língua ou por que os meus alunos precisam dominar esta língua, antes de se perguntar qual a metodologia a ser adotada na sala de aula. Por que ensinar o inglês (ou qualquer outra língua, inclusive a materna) é uma pergunta que pertence à política linguística. (Rajagopalan, 2008: 18 en Antonucci Correa, 2009: 77)

Rajagopalan (2011 en Aparecido da Silva *et alii*, 2011: 80) además, destaca la idea de que el profesor de lenguas extranjeras debe pensar los aspectos políticos y la posición de la lengua extranjera que enseña en la política lingüística nacional.

(...) um professor na sala de aula tem a necessidade de atuar politicamente sim. É seu dever enquanto cidadão atuar politicamente e inclusive pensar a respeito de como a língua deve ser, qual o lugar que a língua estrangeira deve ocupar na política geral. Isso é um direito, um dever de cada cidadão, inclusive do professor na sala de aula. Não dá para escapar disso.

Presentamos a modo de síntesis, los factores que desde nuestro punto de vista son prioritarios para la difusión y consolidación de lenguas extranjeras a partir de políticas e iniciativas de planificación lingüísticas en consonancia al contexto sociolingüístico local y a las demandas del alumnado.

En primer lugar, es necesario que las políticas lingüísticas se apoyen en los principios de la diversidad lingüística y del igualitarismo lingüístico. Urge un cambio en las políticas de los diversos países que todavía dejan huellas del monolingüismo. No obstante, para que una lengua extranjera se consolide en determinado contexto, sobre todo en zonas de frontera, es necesario llevar a cabo tanto iniciativas en el contexto educativo como fuera de las escuelas. En otras palabras, en zonas de frontera, es necesario introducir, aprovechar y fomentar situaciones de uso de la lengua fuera del aula como una forma de contribuir a la consolidación de la lengua en las escuelas.

En el mismo camino, las políticas deben partir de un análisis sociolingüístico y, de acuerdo con las demandas locales, se deben desarrollar políticas específicas para cada contexto. La diversificación en la política lingüística, una política global versus una política local en los municipios con características lingüísticas peculiares y en las fronteras, puede ser una de las claves para el éxito en la enseñanza de determinadas lenguas.

Destacamos que las políticas lingüísticas no deberían responder tan solo a las cuestiones económicas y de mercado y, por tanto, deberían conciliar la necesidad de contemplar el inglés debido a su posición de lengua global y hegemónica, pero sin olvidar que en muchos casos son otras lenguas extranjeras las que suplirían las necesidades comunicativas de los individuos.

Para finalizar, es importante que el docente de lenguas sea crítico sobre las cuestiones sociolingüísticas y de educación lingüística. Para ello, es fundamental que conozca la política lingüística nacional y local y traslade al aula el debate del plurilingüismo con el fin de fomentar, a largo plazo, mediante una consciencia de la

diversidad lingüística, la participación de la comunidad en general en los asuntos de planificación lingüística.

### **CAPÍTULO 3: EL ESPAÑOL EN BRASIL**

#### **3.1. Un poco de historia**

##### **3.1.1. La diversidad lingüística en Brasil y la implantación del portugués**

El Tratado de Tordesillas firmado en 1494 entre España y Portugal - de un lado el reinado de Castilla y de Aragón bajo Isabel y Fernando y del otro el reino de Portugal con Juan II a la cabeza - estableció un meridiano que dividía los territorios de navegación y conquista del Océano Atlántico y del continente americano entre los dos reinos. Si queremos trazar los inicios de la presencia del español en Brasil tenemos que volver a este momento histórico del siglo XV, que hizo que Cristóbal Colón organizara y encabezara las expediciones de los españoles a la costa sudamericana con el fin de asesorar a los Reyes de España en la delimitación de sus territorios (Hernández Sánchez-Barba, 1992 citado en Moreno Fernández, 2000; Kakuta, 1993; Adolfssen Fuentes, 2004). Los españoles y portugueses encontraron una gran diversidad de lenguas utilizadas por los habitantes de aquellas tierras que, a partir de entonces, muchas de ellas tuvieron sus días contados. Como señala Fernández de Rota (1989) se había establecido el contacto entre las dos Torres de Babel y en esta interacción los europeos descubrieron América, pero los indígenas habían descubierto las lenguas europeas y demostraron la traducibilidad de cualquier lengua humana.

La situación lingüística en los inicios de la colonización brasileña era de una gran diversidad que, como señala Mariani (2004), incluía, más allá de las múltiples lenguas indígenas, las lenguas europeas – el portugués, el español, el francés, el inglés y el neerlandés – y las lenguas africanas. Pese a la presencia de varias lenguas europeas debido a la llegada y permanencia de españoles, franceses, holandeses e ingleses en los primeros siglos de la colonización brasileña, la lengua europea que realmente impuso su presencia



en Brasil, sobre todo a partir de finales del siglo XVIII, fue la lengua portuguesa. Sin embargo, fue una tarea difícil la implantación del portugués que se hizo a través de la expansión de la presencia de los colonizadores que llevaron consigo la fe, la ley y el rey, representados sobre todo por su lengua.

La diversidad lingüística de Brasil del siglo XVI reflejaba la diversidad cultural de las tribus indígenas en las diversas partes del país (Villalta, 1997 en Mello e Souza, 1997). En el territorio brasileño se hablaban cerca de 340 lenguas indígenas (Santos Casagrande, 2005). Aunque hubo el intento desde el inicio de la colonización de imponer la cultura y la lengua portuguesas, en Brasil, hasta el siglo XVIII, se hablaban las lenguas indígenas:

Na região sul, abrangendo o Paraná e as margens do Rio Uruguai, estabeleceu-se a “língua geral guarani”, falada desde o início da presença espanhola até o século XVII. No litoral que vai de São Paulo ao Nordeste, falava-se a “língua brasílica” ou “língua do mar”, que era o tupinambá. Em São Paulo, a língua que imperou até o século XVIII foi a “língua geral do sul, cujas origens eram da língua dos índios tupi falada em São Vicente e no Alto do Rio Tietê e que pouco se diferenciava do tupinambá. No norte do país falava-se tupinambá e o nheengatu, ou a “língua geral da Amazônia”, que surgiu a partir do século XVII com a chegada dos missionários caboclos e índios não tupis, os quais incorporavam o tupinambá. (Santos Casagrande, 2005: 116)

Hasta el siglo XIII la lengua portuguesa no era la lengua más hablada en la colonia, tampoco la más importante en la mayoría de los espacios de comunicación. Según Santos Casagrande (2005) cada una de las lenguas de la colonia ocupaba diferentes contextos de comunicación y cumplían diferentes funciones. El latín era la lengua del dominio religioso y pedagógico. El portugués era la lengua de la élite administrativa, de las autoridades jurídicas y eclesiásticas, de los donatarios de las Capitanías Hereditarias. Las lenguas indígenas representadas predominantemente por el tupi, llamada lengua-general, estaban fuertemente difundidas en regiones del sudeste brasileño y de la región amazónica.

Como hemos señalado, hasta el siglo XVIII el portugués convivía con las lenguas indígenas que tuvieron su uso impulsado por el esfuerzo de los jesuitas en su proyecto catequético-pedagógico-lingüístico. La gramaticalización de la lengua tupi a cargo del

jesuita padre José de Anchieta en el siglo XVI permitió que en los siglos iniciales de la colonización predominara la lengua indígena en muchas regiones de la colonia. Esto ocurría porque la descripción gramatical del tupi, al permitir su enseñanza, otorga a dicho idioma el puesto de comunicación común tanto para las sociedades indígenas que poseían otro idioma como para los europeos. No obstante, el avance de la “Língua Geral” como fue definida el tupi por los jesuitas, empezó a representar una amenaza para el dominio portugués.

Para detener el avance de la “Língua Geral” se llevó a cabo la institucionalización del portugués en Brasil a partir del decreto real conocido como el “Diretório dos Índios” de 1759 que prohibía el uso de la lengua indígena y proclamaba la expulsión de los jesuitas, ordenada por el Marqués de Pombal. Con el “Diretório dos Índios” los principales responsables de la difusión del tupi entre la población indígena y no indígena estaban definitivamente fuera del escenario brasileño:

O Diretório dos Índios, através de uma série de medidas políticas, administrativas e pedagógicas, além de proibir o uso da língua geral e tentar organizar um outro sistema escolar, baseado totalmente na língua portuguesa, consolidou a expulsão dos jesuítas do território colonial. (Mariani, 2004: 35)

Antes de la expulsión de los jesuitas, en sus colegios fundados en Brasil, había clases de latín, lo que preparaba a los alumnos para el futuro estudio de la lengua del mismo origen de los colonizadores que, a partir de entonces, adquiriría el carácter oficial y era enseñado en los colegios de la Compañía de Jesús. Por tanto, la lengua europea que fue capaz de hacer frente a las lenguas indígenas en Brasil fue el portugués debido, por supuesto, a factores extralingüísticos: mayor dominación política, educativa, económica y religiosa de Portugal. En este hecho tuvo destacada importancia el “Diretório dos Índios” que puede ser considerada la primera iniciativa de política lingüística educativa que tuvo influencia directa en el pueblo brasileño y en sus lenguas. A partir de este marco legal, se impone una política lingüística de ideología monolingüe basada en la lengua portuguesa que deja de ser una lengua extranjera y ocupa el lugar de lengua nacional.

### **3.1.2. La inmigración hispanohablante en Brasil**

Como hemos visto, este momento histórico que puede ser considerado de gran impacto en la historia de la humanidad – el contacto de dos mundos, de dos culturas – unido a las décadas en las que Brasil perteneció a la corona española unida a la corona de Portugal (1580-1640) no fueron realmente significantes para que la lengua española tuviera una fuerte presencia en el territorio brasileño. Muchos son los estudios de vertiente política y social de la presencia española en Brasil en dicho período, pero pocas son las referencias a la influencia española en las cuestiones lingüísticas de la nueva colonia portuguesa. Ello se debe a que solo en las últimas décadas del siglo XIX y a lo largo del siglo XX el español va a vivir su verdadera aventura en el territorio brasileño debido a la masiva inmigración y a los contactos personales y comerciales con los países fronterizos.

Sobre la inmigración española en Brasil, Adolfssen Fuentes (2004) señala que entre los años de 1888 y 1930 Brasil recibió más de cuatro millones de inmigrantes, de entre los cuales un 12% eran españoles. Aunque esta cifra pueda parecer pequeña, es significativa. Aguiar (1991) afirma que los españoles constituyen la tercera fuerza inmigratoria en Brasil. En palabras de Klein (1996):

Aunque la salida de 750.000 emigrantes españoles a Brasil, durante los siglos XIX y XX, representa una cantidad relativamente pequeña en el contexto de la emigración española y mundial de este período, supuso, sin embargo, un elemento fundamental en la corriente de emigración europea que llegó a Brasil. Los españoles constituyeron el tercer grupo en importancia entre los inmigrantes europeos y asiáticos, siguiendo muy de cerca a los italianos y portugueses. Pero, a pesar de su relevancia, nunca se ha hecho una investigación completa de esta emigración, ni existen estudios monográficos serios sobre los que empezar a construir tal historia. La suya es una realidad que ha sido ignorada tanto por su país de origen como por el de adopción. El objetivo de este trabajo es intentar compensar este olvido. (Klein, 1996: 7)

Como podemos ver, de acuerdo con el fragmento anterior, la inmigración española en Brasil, reducida si se compara con la de otros países latinoamericanos como Cuba o Argentina, tiene su importancia dentro del contexto de emigración europea que llegó a

Brasil en los siglos XIX y XX. Su origen se encuentra en la necesidad de sustituir a los esclavos en la producción de café por trabajadores agrícolas extranjeros, no especializados pero asalariados, tras la abolición de la esclavitud en 1888. El proceso de abolición de la esclavitud fue gradual. La ley imperial de abolición de la esclavitud conocida como Ley Áurea de 1888 fue precedida por la Ley del Vientre Libre en 1871 que libertaba a todos los niños nacidos de padres esclavos, y por la Ley Saraiva-Cotegipe de 1885 que regulaba la extinción gradual del trabajo esclavo. Además, antes de estos ordenamientos y siguiendo los objetivos de Bill Aberdeen (medida unilateral inglesa de 1845 que concedía a Inglaterra el derecho de detener los navíos negreros – navíos que transportaban esclavos capturados en el continente africano), en 1850 se instauró en Brasil la Ley Eusébio de Queiroz que prohibía de forma definitiva el tráfico de esclavos. Legislaciones anteriores, con poca eficacia, intentaron acabar con el tráfico de esclavos, pero ninguna fue capaz de lograrlo como la ley de 1850. Sin embargo, hay relatos de que hasta aproximadamente 1860 todavía se verificaba el desembarque clandestino de esclavos africanos en las costas brasileñas (Witteret alii, 1990: 93).

Debido al gradual proceso de abolición de la esclavitud y a las graves crisis de la economía española en los años de 1856 y de 1868 que castigaban algunas regiones españolas hasta finales del siglo XIX, sobre todo Andalucía y Galicia (Aguiar, 1991) se verifica a través de diversos estudios (Klein, 1996; Aguiar, 1991; Evaristo dos Santos, 1988; González Martínez, 1990; Witter et alii, 1990; Mauad, 2006; Bacellaret alii, 2008) la presencia de los españoles en Brasil en momentos anteriores a la abolición del trabajo esclavo. De acuerdo con Klein (1996), en vísperas de la abolición final de la esclavitud en la década de 1880 ya se verificaba en Brasil el sistema de inmigración subvencionada para conseguir suplir la necesidad de mano de obra en los cafetales, necesidad esta que se intensificó después de 1888. Aún de acuerdo con el autor, la subvención de los costes del transporte proporcionado por el Gobierno Federal Brasileño a los trabajadores es lo que permitía que Brasil pudiera competir con las demás naciones americanas para atraer la emigración europea y fue el principal factor que atrajo a los españoles a Brasil en la época anterior a la Primera Guerra Mundial. Más allá de las órdenes de subvenciones del Estado para atraer la mano de obra extranjera, Aguiar (1991) señala que la crisis económica en Argentina a partir de 1890 fue otro factor que impulsó el incremento de la inmigración de hablantes de español en Brasil. Según el autor, tras el proceso de independencia de las nuevas naciones americanas aún imperaban principios liberales en

los que se incluía el ideal de “gobernar es poblar” (Aguiar, 1991: 32) que también contribuyó a la llegada de españoles (y demás europeos) a Brasil y al resto de países americanos.

Los inmigrantes españoles que llegaron a Brasil antes de 1930 se concentraron en los cafetales paulistas. Si el lema para la política de la inmigración nacional era “gobernar es poblar”, el lema que determinó la llegada masiva de inmigrantes a São Paulo fue “brazos para el café” (González Martínez, 1991: 19). Los inmigrantes que llegaban a Sao Paulo significaban mano de obra para una de las principales actividades económicas de la época.

La crisis posterior a la Guerra Civil Española y a la Segunda Guerra Mundial redujo drásticamente la inmigración española a Brasil hasta la década de 1950. Con el gobierno de Juscelino Kubitschek (1956-1960) y su empeño en la industrialización nacional, sobre todo en el sector automovilístico, hubo una segunda oleada de inmigración de trabajadores españoles especializados subvencionada una vez más por el gobierno brasileño lo que llevó a que desde 1950 a principios de la década de 1960 llegaran a Brasil 120.000 españoles que en su gran mayoría se dirigió, como en el pasado, al estado de São Paulo (Klein, 1996). Por lo tanto, la inserción de inmigrantes españoles en el territorio brasileño se debe en gran medida a las subvenciones masivas, tanto en la época inmediatamente posterior a la abolición de la esclavitud, como para suplir la mano de obra con el aumento de la industrialización nacional a partir de 1950.

El registro de inmigrantes españoles en Brasil no es significativo desde este último período hasta 2008 cuando debido a la crisis económica española y mundial, Brasil vuelve a registrar un creciente número de inmigrantes españoles. Según los datos del último Censo Demográfico de 2010 del Instituto Brasileño de Geografía y Estadística (IBGE), de los inmigrantes españoles llegados a Brasil, el 12,5% de ellos acusan llegada en los últimos cinco años que preceden al censo y el 42,5% tienen edad entre 20 y 34 años. Se puede afirmar que al analizar la situación de la inmigración española en Brasil hay indicios de dos generaciones bastante distintas, una compuesta por aquellos que llegaron hace más de cincuenta años y otra que se desplazaron en un momento más reciente, principalmente después del inicio de la crisis económica mundial de 2008, con predominio de jóvenes con elevado nivel de estudios (Finotelli et alii, 2013).

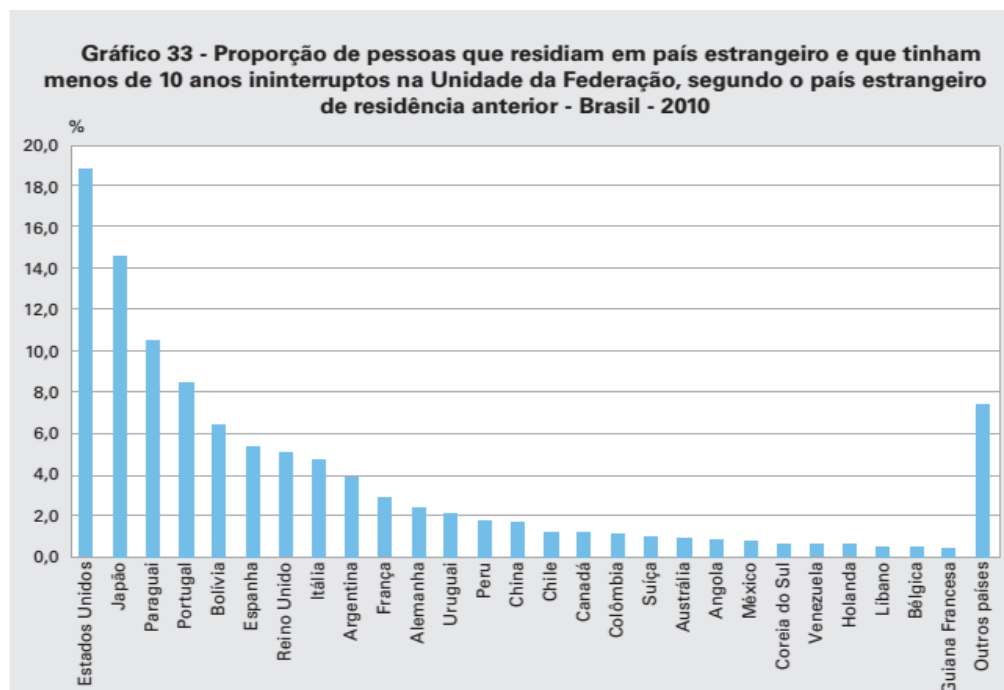
Hasta ahora nos hemos detenido en la presencia del español en Brasil a partir de la inmigración española. Respecto a la inmigración latinoamericana, son escasos los datos

y referencias que nos permiten tener informaciones precisas. Ello se debe en primer lugar, como señala Witter et alii (1990), a la falta de rigor de los órganos responsables por el registro de la inmigración en la discriminación de los inmigrados y, por otro lado, a la dificultad de la investigación en la tarea de recuperar los datos cuantitativos de los diversos grupos étnicos que pasaron a integrar la nación brasileña después de la inmigración masiva para la sustitución de la mano de obra esclava. Hay que añadir que la cuantificación de los inmigrantes de origen no europeo en el período que comprende desde antes de la abolición de la esclavitud hasta 1930 se hace difícil también por el hecho de que por “preconceito ou não das autoridades, a verdade é que o imigrante é caracterizado como o homem branco, de origem européia, que deve virao Brasil para substituir a mão de obra esclava, representada pelo africano e trazido ao país pelos navios negreiros até meados do século XIX” (Witter, 1990: 93). Por lo tanto, identificar y cuantificar a los inmigrantes hispanoamericanos en el período citado es una labor que requiere muchos esfuerzos pues los escasos datos disponibles pueden carecer de fiabilidad.

En la actualidad también se hace difícil la investigación sobre la migración intrarregional porque su estudio depende de los censos nacionales que presentan limitaciones en cuanto a la periodicidad, a la posibilidad de comparaciones entre los censos de los diferentes países, o a la capacidad de identificar a los extranjeros en situación irregular, entre otros aspectos (Domínguez Ávila, 2007).

En el último censo realizado en Brasil (IBGE, 2010) sobre el número de inmigrantes de la última etapa, España aparece en sexto lugar por encima de la mayoría de los países hispanohablantes de América, estando detrás solo de Paraguay (tercer lugar) y Bolivia (quinto lugar). Países como Argentina y Uruguay que son miembros juntamente con Brasil del MERCOSUR, lo que les permite una mayor circulación de bienes y personas desde 1991, ocupan respectivamente el noveno y el duodécimo puesto.

Los resultados de la pesquisa censitaria, como podemos ver en el gráfico a continuación<sup>7</sup>, demuestra que el movimiento migratorio a Brasil desde países hispanoamericanos todavía es reducido, si comparado con el número de inmigrantes oriundos de Estados Unidos, Japón y Europa.



Fonte: IBGE, Censo Demográfico 2010.

Esta es la situación de la inmigración hispanoamericana en Brasil, es decir, reducida incluso siendo uno de los países que más recibe inmigrantes en relación con su posición de integración regional. Una muestra del menor número de inmigrantes hispanoamericanos en Brasil en comparación con otras naciones es la ausencia de asociaciones de inmigrantes de países de Hispanoamérica en defensa y promoción de sus derechos, a diferencia de los árabes y japoneses (Domínguez Ávila, 2007). Según Mondol López (2010) en el MERCOSUR hay una clara distinción entre los países que son en mayor medida receptores de emigración (Brasil, Argentina y Chile) y los países expulsos de emigración (Bolivia, Paraguay y Uruguay). Todavía no tenemos datos oficiales, pero la inmigración venezolana ha crecido de forma significativa desde 2017.

Hay que destacar, como señala Domínguez Ávila (2007), que existe el proyecto de ciudadanía comunitaria del MERCOSUR, inspirada en el modelo europeo, que

<sup>7</sup> Fuente del gráfico: IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia y Estadística. Censo Demográfico 2010. Nupcialidad, fecundidad y Migración. Resultados de la Amuestra.

implicaría, entre otros aspectos, la creación de un mercado de trabajo integrado, la libre movilidad de trabajadores y la reducción de eventuales casos de ilegalidad o abusos que suelen ser cometidos con los inmigrantes; sin embargo los ciudadanos provenientes de los países integrantes del MERCOSUR ya poseen un tratamiento preferencial por parte de las autoridades brasileñas debido a acuerdos específicos ya establecidos, como la convalidación recíproca de títulos de estudios. El autor (2007: 126) añade que la migración intrarregional permite “abrir novos espaços de diálogo, de aproximação e de integração social, econômica e política entre os países, sociedades e culturas que formam parte da América Latina e do Caribe”. No obstante, es un hecho que las personas que optan por la migración lo hacen cuando concluyen que el país de origen no les ofrece de forma satisfactoria las condiciones básicas de bienestar económico, político y social y que lo ideal es que los Estados latinoamericanos puedan ofrecer condiciones de vida y trabajo dignas para sus ciudadanos.

Más allá del incentivo legal para la movilidad de ciudadanos en el MERCOSUR, está claro que, debido a la ubicación geográfica, el español en Brasil entra debido a su extensa frontera. Es destacada la presencia del español en el espacio fronterizo, que de por sí representa un lugar entre lenguas. Brasil con su extensión territorial gigantesca tiene frontera con siete países hispanohablantes. “Brasil es el país que más frontera comparte con países hispanohablantes. De hecho, es difícil encontrar otra nación en el mundo que limite con media docena de países que tengan una misma lengua oficial” (Moreno Fernández, 2006: 811). Este hecho tendrá influencias políticas, económicas, sociales, culturales y, por supuesto, lingüísticas en el territorio nacional. Conforme al objetivo de nuestra investigación, es destacada la posición de Bolivia entre las naciones que más emigran a Brasil. La franja de frontera Brasil-Bolivia, por supuesto, es la región donde se concentra el mayor número de inmigrantes bolivianos, lo que justifica una mirada diferenciada hacia dicha región desde el punto de vista lingüístico y educativo.

El constante contacto fronterizo es sin margen a dudas el principal factor que explica en la actualidad la presencia de la lengua española en Brasil. El fin de las dictaduras de América en la segunda mitad del siglo XX y la posterior etapa globalizadora son las piezas clave que impulsaron la entrada del español en el territorio brasileño debido a la mayor posibilidad de circulación de bienes y personas en las fronteras. Sin embargo, los países hispanoamericanos ocupan un lugar secundario como representantes de la lengua en la enseñanza del español en Brasil, incluso con la fuerte relación política y



económica establecida a partir del MERCOSUR. Como veremos en el apartado 3.2, España, pese a la lejanía, es el país que mayor influencia ejerce en la educación lingüística de la lengua española en Brasil.

### **3.1.3. El silenciamiento de las LE y del español en el sistema educativo nacional**

La segunda oleada de emigración española a Brasil, a partir de 1950, encontró a la comunidad compatriota anteriormente emigrada fuertemente integrada en la sociedad brasileña:

Cuando después de la Segunda Guerra Mundial los emigrantes españoles llegaron a Brasil, se encontraron con una comunidad altamente integrada en la cultura nacional, de la que quedaban relativamente pocas huellas visibles de su importante presencia en el período formativo del desarrollo brasileño moderno. (...) Así, a finales del siglo XX la comunidad española distintiva había dejado virtualmente de existir como comunidad separada y claramente identificable en Brasil, a pesar de los tres cuartos de millón de españoles que habían venido a convertirlo en su hogar. Aun con la adición de una segunda generación nacida en Brasil, esta población de más de un millón de inmigrantes españoles se ha convertido en una parte integral de la cultura nacional. (Klein, 1996: 140-141).

Esta integración de la comunidad española se hizo de forma diferente de otras comunidades como la alemana o la japonesa que aún en muchas regiones brasileñas conservan su rasgo distintivo, entre ellos el idioma. Al sur de Brasil todavía hay comunidades y pueblos formados por inmigrantes alemanes que preservan sus costumbres y su lengua, alejados de la ideología global y del modo de vivir del país en que viven. Un caso ejemplar es el pueblo de Walachai, ubicado a poco más de 100 Km de Porto Alegre (una de las principales ciudades del sur de Brasil y capital del Estado de Rio

Grande de Sur). Walachai fue retratado en 2009 en el cine mediante un documental debido a su peculiar característica de persistencia del fuerte anclaje a la cultura alemana<sup>8</sup>.

Los españoles y por supuesto las demás comunidades inmigrantes que se establecieron en Brasil, además de los beneficios que aportaron a la situación sociopolítica y económica nacional, introdujeron en el nuevo territorio, como bien destaca Payer (2006: 12):

[...] uma materialidade simbólica que mais tarde seria considerada indesejável, e com a qual o Estado Brasileiro teria que lidar. A língua, em seu modo específico de inscrição histórica e de existência material, consiste, pela memória discursiva que a acompanha, de um material inseparável do sujeito que ela constitui.

De acuerdo con Payer (2006) hubo un proceso de silenciamiento de las lenguas de los inmigrantes en la historia de la sociedad brasileña. Quizás este sea un motivo que hizo que la comunidad española se integrara fuertemente en la cultura y costumbres brasileñas, ya que unida a la lengua está la memoria y la historia de un pueblo.

Ya en 1889 el gramático João Ribeiro, inserido en el debate de las diferencias entre la lengua de Portugal y la lengua de la antigua colonia ahora convertida en una nueva República, alertaba de la posible influencia de las lenguas de los inmigrantes en el camino de la lengua de Brasil, caso de que no lo detuvieran fuerzas contrarias. De acuerdo con Payer (2006) se trata de la primera referencia sobre la problemática de la lengua de los inmigrantes como un problema para la lengua nacional de Brasil. La autora señala que la lengua en este momento significaba la afirmación de la autonomía del Estado Brasileño frente a Portugal lo que llevó incluso a intelectuales de entonces a reclamar el cambio de denominación de la lengua hablada en Brasil de lengua portuguesa a lengua brasileña.

No obstante, la lengua de los inmigrantes, este bien inmaterial inseparable del sujeto proveniente de otras tierras, fue considerada de forma claramente indeseable durante la etapa de la historia brasileña conocida como era Vargas (1930–1945) en la que Getúlio Vargas asume el poder tras la revolución de 1930 que destituyó el gobierno de Washington Luís. Entre 1937 y 1945 Vargas instaura el Estado Novo e impone un gobierno todavía más dictatorial y más centralizador. Su carácter nacionalista exacerbado

---

8 Documental *Walachai*, 2009, dirigido por Rejane Zilles.

teniendo como punto central su afán de unidad nacional, entre ellos la unidad lingüística, intensificó el silenciamiento de las lenguas de los inmigrantes. Se reivindicaba la autonomía de la lengua en este contexto no en relación con Portugal, sino en relación con las diversas naciones que pasaron a integrar la sociedad brasileña.

En este panorama, las escuelas bilingües que habían sido creadas para albergar a la comunidad inmigrante sufrieron un enorme retroceso. Como señala Martínez-Cachero Laseca (2008), la Reforma Francisco de Campos en 1931, inserida en las políticas nacionalistas del gobierno de Getúlio Vargas, significó el cierre o nacionalización de las escuelas bilingües. En 1938 Vargas encarga al Ministerio de Educación, entre otras medidas, “nacionalizar integralmente o ensino primário de todos los núcleos de população de origen estrangeira” (Araujo Freire, 1994: 87).

En sentido contrario, en 1942, la Reforma Capanema se alejó de los objetivos nacionalistas y dio énfasis a la enseñanza de lenguas extranjeras contemplando como disciplinas obligatorias el francés, el inglés y el español en diferentes etapas de la enseñanza secundaria, y además, latín y griego. En este período hay que considerar el escaso número de la población que tenía acceso a la educación formal y como consecuencia las lenguas extranjeras, entre ellas el español, no tenía gran difusión en Brasil (Martínez-Cachero Laseca, 2008)

Este fue el escenario de la presencia y enseñanza del español en Brasil hasta 1961, año de la primera Ley de Directrices y Bases de la Educación Brasileña (LDB). Dicho documento es la legislación que regula el sistema educacional (público y privado) de Brasil, tanto de la educación básica como de la enseñanza superior y es el que está vigente hasta la actualidad con la última alteración llevada a cabo en 2017. La LDB sufrió tres reformas, una en 1971, una en 1996 y la última en 2017. En la primera LDB las lenguas extranjeras estaban fuera del currículo obligatorio y ocupaban el lugar de asignaturas optativas o complementarias. La segunda LDB fue una continuidad de la primera en lo que se refiere al tratamiento de la enseñanza de las lenguas extranjeras, es decir, en las dos primeras LDB la enseñanza de lenguas extranjeras carecía de un carácter obligatorio, lo que le otorgaba un lugar marginal en el currículo. O sea, el español estaba oculto, así como las demás lenguas extranjeras. Debido a ello, muchos brasileños no estudiaron una lengua extranjera en esta época. La LDB de 1996 significó la reinserción de la obligatoriedad de enseñanza de LE, sin embargo, no especifica que el español sea el

idioma extranjero que debía ser enseñado y se limitaba a legislar la enseñanza de una LE en carácter obligatorio y otra en carácter opcional.

En este contexto, hasta 2005, se verificó la generalización del inglés como primera lengua extranjera y el francés era la segunda LE ofrecida en la mayoría de las escuelas. A partir de 2005 con la promulgación de la Ley 11.161 (Brasil, 2005), impulsada por los objetivos de integración del MERCOSUR y conocida como ley de obligatoriedad del español, la lengua española pasó a tener más protagonismo en el sistema educativo brasileño. Desgraciadamente dicha ley fue revocada con la última reforma de la LDB de 2017 (Brasil, 2017a), lo que significó, una vez más, el ocultamiento del español en el sistema educativo brasileño. La última LDB de 2017, elimina la autonomía de las escuelas para elegir las lenguas extranjeras y señala la obligatoriedad del inglés, y otra lengua en carácter opcional, preferentemente el español, “de acordo com a disponibilidade de oferta, locais e horários definidos pelos sistemas de ensino” (Brasil, 2017a). Esta opcionalidad en la actualidad conlleva, en muchos casos, a la eliminación de la segunda lengua extranjera en la medida que depende de otros factores (disponibilidad de horarios y local) que, como es sabido, presenta serias deficiencias en Brasil: escasos recursos financieros de las escuelas para aumentar el horario de clase y precarias estructuras físicas para comportar más asignaturas. Con la actual LDB, el inglés se legitima como lengua hegemónica y, aunque no sea de forma explícita, silencia el español en el sistema educativo nacional. En el apartado 3.3 analizamos la LDB y la Ley 11.161/2005.

A continuación, veremos los agentes que actúan de alguna forma para la presencia de la lengua española en el territorio nacional: de un lado la política lingüística española y las agencias de la lengua oriundas del otro lado del Atlántico y de otro los objetivos de integración regional del MERCOSUR.

### **3.2. El papel de la política lingüística española y del MERCOSUR en la presencia del español en Brasil**

Como ya señalamos, los objetivos de integración regional del MERCOSUR dieron paso a la presencia del español en la legislación brasileña con la Ley 11.161/2005 (Brasil, 2005). Paralelamente con ese impulso político regional de difundir y consolidar la lengua

española en Brasil, observamos la presencia de España como difusor de la lengua debido a su fuerte trayectoria en la tarea de elaboración de una política lingüística para llevar su lengua más allá de sus territorios. Estas son las dos grandes fuerzas presentes en Brasil para la difusión de la lengua española en Brasil. Ahora bien, es importante destacar que el discurso predominante sobre la presencia del español en Brasil construido bajo estas dos grandes fuerzas deja en un segundo plano una larga trayectoria de intentos legislativos de introducir la enseñanza de la lengua española en el sistema educativo (según veremos en apartado 3.3.2.2) así como, de acuerdo con Almeida de Freitas (2012), la historia de la formación de profesores de lenguas en Brasil, entre ellas el español, que remonta al decreto-ley 1.190/1939 que funda la organización de la Facultad Nacional de Filosofía y es el documento fundador del patrón de funcionamiento para los cursos de Letras creados en la época. Cabe destacar el hecho de que, según desarrollaremos más detenidamente en el apartado 3.3.2.2, la propia justificación del proyecto de ley que dio lugar a la ley de obligatoriedad del español en Brasil, la Ley 11.161/2005, alude a aspectos lingüísticos, históricos, geográficos y sociales como pilares para la necesidad de enseñanza del español en Brasil, más allá de los objetivos de integración del MERCOSUR.

No obstante, no nos centraremos en el transcurso anterior a la década de 1990 y discutiremos sobre las dos grandes fuerzas citadas anteriormente que cumplieron un papel destacado para el impulso del español en Brasil. Trataremos primeramente de la primera, el MERCOSUR, y posteriormente abordaremos la presencia de España en la difusión y enseñanza del español en Brasil.

Los ideales de integración del MERCOSUR tienen una dimensión global y no solo lingüística, como podemos ver en el Programa de acción del MERCOSUR hasta el año 2000 que aborda diferentes áreas políticas y económicas. En lo cultural dicho documento promulga que el objetivo es:

[...] fomentar la difusión de las manifestaciones artísticas, los valores y las formas de vida de los pueblos de los Estados Partes, sin perjuicio de la identidad cultural de cada uno de ellos, poniendo de relieve el patrimonio cultural común y promover el desarrollo de la cultura. Estos objetivos se alcanzarán a través de la elaboración de programas y proyectos para mejorar la difusión de las expresiones culturales y del conocimiento de la historia de la región, para la conservación y protección del patrimonio cultural y el

fomento de los intercambios culturales y el apoyo a la creación artística.  
(MERCOSUR / C.M.C. / Dec. N°9/95. Programa de acción del  
MERCOSUR hasta el año 2000, Buenos Aires, Argentina.)

Dentro de estos ideales en los que se incluye la ausencia de perjuicio cultural de los diferentes pueblos integrantes del bloque regional, en lo que se refiere a las cuestiones lingüísticas, hay temas que cobran especial importancia como es el caso del lugar y estatus de las lenguas indígenas. Sin embargo, este punto relevante en la planificación lingüística del MERCOSUR no será tratado en este momento y nos centraremos en las políticas hacia la difusión y enseñanza de ELE, sin considerar tampoco las iniciativas en relación con el español como lengua materna, ni la situación del portugués en los países integrantes del MERCOSUR.

Actualmente los países miembros del MERCOSUR son Argentina, Brasil, Paraguay, Uruguay y Venezuela (Bolivia se encuentra en proceso de adhesión). Los países asociados son Chile, Ecuador, Perú, Guayana y Surinam. Para la integración entre estos países el tratamiento de las lenguas extranjeras en el MERCOSUR tiene como objetivo promover el multilingüismo dentro de la consolidación de ideales políticos de integración económica, social y cultural.

El primer documento de política lingüística del MERCOSUR fue el Tratado de Asunción (1991) que establece como lenguas oficiales regionales el español y el portugués. Una política lingüística, como señala Puccinelli Orlandi (2002), puede tener tres tipos de objetivos y valores: 1) objetivos de Estado, de las instituciones: unidad como valor; 2) objetivos regidos por las relaciones entre los pueblos: dominación como valor, y 3) objetivos relacionados con los hablantes de la lengua: diversidad como valor. El establecimiento del español y del portugués como lenguas oficiales de un conjunto de países, cada uno de ellos con una gran diversidad lingüística, apunta claramente que los valores que apoyan los objetivos lingüísticos del MERCOSUR pueden ser dos: unidad o dominación. La diversidad de lenguas indígenas, incluso las de aquellos países que las reconocen como lenguas oficiales del Estado (como es el caso de país miembro Paraguay y Bolivia en proceso de adhesión) no están reconocidas por la política lingüística y cultural del MERCOSUR, aunque dicte “fomentar la difusión de las manifestaciones

artísticas, los valores y las formas de vida de los pueblos de los Estados partes, sin perjuicio de la identidad cultural de cada uno de ellos”<sup>9</sup>.

Después del establecimiento de las lenguas oficiales del bloque regional en el Tratado de Asunción, los textos relacionados con el ámbito de las lenguas en el MERCOSUR son tres: 1) los Protocolos de intenciones (1991) que en su artículo 4 presenta el interés de desarrollar estrategias para que los sistemas educativos difundan las lenguas oficiales del MERCOSUR; 2) El Plan trienal para el sector educativo del contexto del MERCOSUR (1998), y, 3) el Programa MERCOSUR 2000: desafíos y metas para el sector educativo (4 de agosto de 1995). Sin embargo, así como afirma Charreille (2003), dichos documentos se insieren como actos no apremiantes en el marco del derecho comunitario, esto quiere decir que no crean obligación jurídica para los destinatarios. Según la autora:

[...] las normas adoptadas por las diferentes instituciones regionales no son de aplicación directa, sino que deben ser recibidas en los sistemas jurídicos nacionales, lo que aplaza su aplicación y aumenta los riesgos de interpretaciones divergentes entre las legislaciones nacionales. De hecho, la planificación lingüística del bloque descansa en sus Estados miembros y, en una menor medida, en los asociados [...]”. Charreille (2003: 65)

Los Estados en última instancia son los responsables de la planificación lingüística regional, tanto en lo que se refiere a la difusión de su lengua como LE fuera de sus territorios como en la adopción en el sistema educativo de una lengua oficial del MERCOSUR como LE dentro de sus fronteras. La lengua española con fuerte presencia en todo el mundo, siendo la segunda lengua más hablada como LE después del inglés, no encuentra en los países hispanoamericanos su principal fuente de propagación en Brasil. Los países hispanohablantes integrantes del MERCOSUR no logran, por ejemplo, ser la referencia para la enseñanza del español en Brasil, único país no hispanohablante del bloque.

Siguiendo esta línea, de acuerdo con Bertolotti (2007):

---

<sup>9</sup>Decreto 9/95. Plan de acción del MERCOSUR hasta el año 2000, op. Cit.

[...] los estados latinoamericanos en los que el español es la lengua oficial no parecen tener una política clara sobre el español fuera de sus territorios –en muchos casos, tampoco dentro. La lengua es por lo menos marginal en sus políticas de Estado y los beneficios obtenidos a través de su enseñanza y de la producción de instrumentos para la misma es insignificante en los respectivos PBIs. (Bertolotti, 2007: 192)

Un caso ejemplar de la escasa presencia de los países latinoamericanos en la enseñanza de ELE es el hecho de que la inmensa mayoría de los países no poseen una certificación internacional de ELE. Las certificaciones de ELE en América Latina en la mayoría de los países están a cargo de las instituciones universitarias que acreditan el nivel de lengua de los estudiantes extranjeros para fines estudiantiles o laborales dentro del propio país. Una importante forma de consolidarse como difusor de una lengua internacionalmente es tener un certificado internacional como herramienta legal para acreditar los niveles de competencia lingüística de los estudiantes extranjeros. Claro está que con esto no basta, es necesario crear soporte docente y didáctico – cursos de formación de profesores en ELE, materiales didácticos, eventos académicos y difusores de la lengua y de la cultura.

En el MERCOSUR solo encontramos un examen oficial de ELE más allá del nivel universitario, el Certificado de Español Lengua y Uso (CELU) de Argentina. Además, está presente en América Latina el Sistema de Certificación del Español como Lengua Extranjera (SICELE) elaborado por una red de organizaciones de enseñanza de grado superior de países de habla hispana, incluida España con el Instituto Cervantes. De los países hispanohablantes miembros del MERCOSUR solo Uruguay no integra el SICELE.

No obstante, es importante destacar que en Brasil el certificado internacional de ELE que tiene la demanda de casi la totalidad de los estudiantes es el Diploma Español Lengua Extranjera (DELE) de España. Además, es el diploma que goza de mayor prestigio en las instituciones y autoridades educativas públicas y privadas de diversos países y también en el mundo empresarial y entre cámaras de comercio. Ello se debe, como veremos a continuación, al afán de España por tratar el español como una cuestión de Estado con una política lingüística muy desarrollada en materia de difusión internacional de su lengua, con objetivos también de fondo económico.



Aunque los documentos regionales del MERCOSUR traten de la integración lingüística y educativa, esta nunca será efectiva sin una anterior integración cultural y quizás un asentamiento de la tan discutida identidad latinoamericana. Para la formación de una identidad conjunta es necesario el conocimiento del otro. Los países del MERCOSUR, pese a su cercanía, están alejados en los medios lo que impide el acercamiento al otro. No hay una integración de los medios de comunicación y de la actividad cultural. Por ejemplo, en Brasil, las empresas privadas de canales de televisión en su gran mayoría incluyen la Televisión Española (TVE) en su paquete de canales, sin embargo, no solemos ver la presencia de canales televisivos hispanoamericanos. Sobre este tema Roncagliolo (2003) señala la heterogeneidad económica de América Latina, la destacada situación de Brasil frente a una situación muy diferente de Bolivia, por ejemplo. De ello el autor concluye que en materia de comunicación los países latinoamericanos se ven dependientes del extranjero, sobre todo de Estados Unidos, y además cada país tiene aptitudes diferentes para incorporarse “en esquemas integracionistas y por eso, cuando se piensa en el conjunto de la región, resulta difícil encontrar políticas deseables y fórmulas igualmente conveniente para todos” (Roncagliolo, 2003: 31). Por lo tanto, la consolidación de los países hispanoamericanos como difusores de la lengua española en Brasil encuentra como obstáculo, entre otros factores, la falta de integración efectiva en otros campos más allá de lo lingüístico – cultural, educativo y económico. Este espacio ha sido ocupado por España que encontró en Brasil un enorme mercado de alumnos fortalecido por el discurso integrador del MERCOSUR.

La entrada de España como difusor de la lengua española en Brasil tiene su punto clave con la inauguración del Instituto Cervantes en São Paulo en 1998. La llegada del Instituto Cervantes a Brasil coincide con los inicios de los ideales integradores del MERCOSUR, entre ellos según hemos visto, la integración lingüística. España, con su visión de la lengua como una cuestión de Estado y con su desarrollada política lingüística de difusión de la lengua española (creación del Instituto Cervantes en 1991, la Real Academia de la Lengua Española, los eventos nacionales e internacionales de promoción del idioma) que refleja la visión por parte del gobierno del valor patrimonial y económico del español, encuentra en Brasil un excelente mercado para la expansión de sus objetivos de difusión de su idioma. España encuentra un país con más de 200 millones de habitantes que entre sus pautas políticas y educativas, la lengua española ocupa un lugar de destacada efervescencia. A ello debemos añadir las motivaciones económicas de España en Brasil

y el interés de llevar y mantener empresas españolas en el territorio brasileño, como la Telefónica.

Al ánimo creciente debido al interés por el español en Brasil debido al MERCOSUR se unió otro fenómeno llamado “el discurso de las faltas” (Villa y del Valle, 2008 y Bugel, 2012) que fue edificado sobre una supuesta insuficiencia brasileña para la implementación de la Ley 11.161/2005 (Brasil, 2005), ley de obligatoriedad del español en el sistema educativo brasileño. Brasil no produce materiales didácticos elaborados para el contexto brasileño y respecto a la formación docente, fue frecuente en los medios de comunicación la afirmación de que en Brasil no había un número suficiente de profesores. A esto se uniría una escasa oferta de cursos universitarios para formar profesorado de ELE y de cursos de formación continua para los profesores que ya actúan en la docencia de ELE.

Este discurso de las faltas, unido a la efervescencia del MERCOSUR, justificaron la presencia del órgano del gobierno español Instituto Cervantes (principal difusor del ELE en todo el mundo) en Brasil. La promoción mediática sobre “las faltas” para la implantación de la ley 11.161/2005 en Brasil fue tratada por Villa y del Valle (2008) en su análisis sobre el acuerdo de formación docente entre el gobierno español y el Estado de São Paulo anteriormente citado. Los autores analizaron el papel de los medios de comunicación en la difusión del discurso de las faltas y en la opacidad sobre el debate y rechazo de dicho acuerdo por parte de los docentes brasileños:

Mas, qual foi a repercussão midiática da controvérsia e das ações dos resistentes ao acordo? A polêmica alcançou os meios de comunicação? Para responder a essas perguntas, fizemos uma pesquisa minuciosa nos jornais de maior circulação no Brasil: O Globo, Folha de S. Paulo (incluindo Folha Online); e da Espanha: El País. Nosso objetivo não era apenas recolher artigos sobre o acordo entre as agências espanholas e a SEESP, mas também mostrar qual a importância que os respectivos jornais dão às questões linguísticas. Portanto, além de cobrirmos os meses posteriores ao acordo, chegamos em nossa pesquisa até o momento da aprovação da Lei 11.161, por um lado, e até novembro de 2007, pelo outro. Os resultados para as palavras-chave pesquisadas (lei 11.161, manifesto, APEESP, SEESP, Oye, Instituto Cervantes, Universia, Santander e Banespa) mostram que o jornal brasileiro O Globo apenas dá atenção à promoção da língua espanhola, razão pela qual

foi excluído da análise. Pelo contrário, os outros dois jornais, Folha de S. Paulo e El País, informaram mais freqüentemente sobre a promoção do espanhol no Brasil, cobrindo, por exemplo, a aprovação da lei, a necessidade de professores de espanhol no Brasil, ou a implantação do Instituto Cervantes no país. (Villa y Del Valle, 2008: 50)

La Ley 11.161/2005, que apareció en parte como respuesta a los objetivos integradores del MERCOSUR, unida al discurso de las faltas, producido tanto en Brasil como en España, fueron los pilares en los que se apoyó la política de difusión del español en Brasil por parte de España. En palabras de Bugel (2012: 85):

“Essas “faltas” abriram o espaço para intensas campanhas dos agentes das forças centrípetas de promoção do espanhol: a instalação do Instituto Cervantes, em São Paulo, em 1998; a visita do rei e a rainha da Espanha, incentivando o ensino/aprendizagem de espanhol, em 2000 (Bugel 2002); a proposta de troca de dívida externa com a Espanha por formação de professores de espanhol (Rossi 2005); o projeto “Oye! Español para profesores” (Rodrigues 2007); e a comercialização dos encontros acadêmicos. Embora num contexto de cooperação internacional, tantas iniciativas, freqüentemente desenvolvidas sem profissionais locais, levantam questionamentos sobre o papel da Espanha na política lingüística brasileira. Algumas dessas iniciativas foram completamente desenvolvidas, outras simplesmente cogitadas, e mais algumas freadas pelos questionamentos dos profissionais locais (Associação Brasileira de Hispanistas 2005). Todas elas se basearam naquilo que Martínez-CacheroLaseca (2008) chama de “a guerra dos números” — evidência da manipulação das faltas (de professores e de materiais didáticos) pelas agências espanholas públicas e privadas agindo conjuntamente com a imprensa espanhola, numa característica típica do modelo neoliberal da hora”.

Además de basarse en el discurso sobre la integración regional y sobre las faltas, la presencia de España como difusor del español en Brasil se apoya también en el prestigio de la tradición española en las cuestiones lingüísticas. Ello puede ser un factor que obstaculiza la apertura a una cooperación para la educación lingüística entre Brasil y sus países vecinos hispanohablantes que, a su vez, poseen instituciones educativas y

profesionales de calidad suficiente para contribuir en materia de cooperación en enseñanza de español en Brasil. La autoridad de España en materia lingüística se debe, conforme habíamos mencionado anteriormente, a su política lingüística más desarrollada propiciada por condiciones de supremacía económica en comparación con los países hispanoamericanos. Esto influenciará en el consecuente predominio de la norma castellana en la enseñanza de ELE. En esta perspectiva, Bourdieu (1985 [1982]: 11) vincula los patrones lingüísticos a estructuras de poder y afirma que “las relaciones de comunicación por excelencia que son los intercambios lingüísticos son también relaciones de poder simbólico donde se actualizan las relaciones de fuerza entre los locutores y sus respectivos grupos”.

Por ejemplo, en lo que se refiere a la formación docente observamos en Brasil el reflejo de la tradición española en la valoración de la variedad castellana, tanto por parte de los profesores nativos (incluso los latinoamericanos) y no nativos, debido a la creencia de su mayor prestigio. Ello se debe a la reproducción inconsciente de la coyuntura impuesta por la ideología subyacente – intereses económicos de las editoriales y de la política lingüística de España (Bugel, 2000; Martínez-Cachero, 2008; Brasil Irala, 2004, Costa Venâncio y Maranhão de Castelo, 2008).

Este ideal de prestigio lingüístico va unido y se sostiene en el hecho de que, conforme ya habíamos señalado, y como destaca Bertolotti (2007), España considere la lengua una cuestión de Estado: los discursos en el exterior de los representantes del gobierno que luchan por el valor del idioma más allá de sus fronteras; la fundación del Instituto Cervantes (1991); la realización de los sucesivos Congresos de la Lengua Española y la revitalización de la Real Academia Española. Lo mismo no ocurre con la enseñanza del portugués en los países del MERCOSUR que según Bugel (2012) es un fenómeno más regional bajo el control de las entidades públicas universitarias con la participación de profesionales locales formados en colaboración con las universidades brasileñas.

Independientemente del centro de referencia para la enseñanza del español en Brasil – o España o los países hispanoamericanos –, es necesario analizar los diferentes contextos geográficos, lingüísticos y educativos brasileños para construir una enseñanza de la LE desde una perspectiva sociolingüística. Sería esperable que una cooperación con los países hispanoamericanos fuera capaz de proponer una enseñanza de ELE más acorde con la particularidad de contextos brasileños. Sin embargo, las directrices para la

educación lingüística nacional deben ser claras y contemplar las diferentes demandas del alumnado. En caso de que las legislaciones y orientaciones curriculares y educativas para la enseñanza de ELE sean pertinentes para la diversidad de contextos educativos del territorio nacional, la colaboración internacional para enseñanza del español, venga de donde venga, tendrá que adaptarse a las determinaciones locales. Las orientaciones en materia del enfoque y tratamiento de las lenguas extranjeras en su proceso de enseñanza (metodología, materiales, variedades lingüísticas, elementos culturales, formación docente) deben ser reguladas por las leyes educativas nacionales y depende de Brasil proporcionar las pautas adecuadas tanto para los profesionales locales como para los agentes internacionales, sea España o un país de Hispanoamérica.

Veremos a continuación cómo se encuentra la situación de las políticas lingüísticas de la enseñanza de ELE en Brasil en la actualidad y analizaremos en qué medida los documentos oficiales que legislan la educación nacional contemplan la diversidad de contextos educativos brasileños, sus aciertos y sus carencias como soporte a una enseñanza de LE desde una perspectiva social. ¿Es tarea pendiente de Brasil contemplar la diversidad de contextos educativos en la enseñanza de ELE en sus documentos oficiales, sobre todo las regiones de frontera? Intentaremos contestar esta pregunta a continuación.

### **3.3. Política Pública y Política Lingüística de enseñanza y difusión de LE y de ELE en Brasil**

#### **3.3.1. Política lingüística nacional y política lingüística de frontera**

La Constitución Brasileña de 1946 (Brasil, 1946) anterior a la actual fue elaborada en un contexto político de una extrema centralización de poderes y de un nacionalismo exacerbado debido al gobierno dictatorial que se había impuesto desde 1964 y que duró hasta 1985. Bajo los ideales de unidad nacional, por lo tanto, establecía en su artículo 168

que la enseñanza primaria era obligatoria y solo sería ofrecida en la lengua nacional, es decir, solo reconoce el portugués como lengua oficial y no hace ninguna consideración a la diversidad cultural y lingüística de la población brasileña.

La actual Constitución Federal Brasileña de 1988 (Brasil, 1988), en el artículo 13 establece el portugués como única lengua oficial de Brasil. Sin embargo, la Constitución actual asegura la diversidad lingüística en el ámbito educativo y destaca el respeto a los valores culturales, artísticos, nacionales y religiosos. En este aspecto, establece la obligatoriedad de que el proceso de enseñanza en todos los niveles educativos sea en lengua portuguesa, pero garantiza a las comunidades indígenas la utilización de sus lenguas maternas y procesos propios de aprendizaje (Brasil, 1988. Artículo 210). La constitución nacional garantiza el derecho a la manifestación cultural (Brasil, 1988. Artículo 215) y la garantía de manutención de los bienes materiales e inmateriales del patrimonio cultural brasileño (Brasil, 1988. Artículo 216). El capítulo VIII de la Constitución está dedicado a los indígenas y reconoce su organización social, sus costumbres, sus creencias y tradiciones, así como el derecho de demarcación de las tierras que por tradición ocupan y la protección de sus bienes (Brasil, 1988. Artículo 231).

La Constitución Federal Brasileña presenta un gran atraso si la comparamos con las de otros países de América Latina que reconocen las lenguas indígenas como lenguas oficiales del Estado (Paraguay, Venezuela, Colombia o Bolivia, por ejemplo). La constitución de 1988 refleja la visión monolingüe que se ha construido en Brasil a lo largo de la historia desde el período colonial, conforme hemos visto anteriormente, que oculta las numerosas lenguas indígenas de Brasil. No obstante, como señala Prado Soares (2014), aunque la Constitución Federal asegure la oficialidad únicamente de la lengua portuguesa, hay garantía de la pluralidad lingüística en la medida en que se legisla positivamente hacia la diversidad. El autor entiende el derecho al patrimonio lingüístico como un desglose de los derechos culturales (Artículos 215 y 216) y destaca que la educación formal y las leyes municipales tienen un importante rol para la real garantía de la diversidad lingüística.

En este sentido, encontramos el caso del municipio de São Gabriel da Cachoeira en el Estado de Amazonas que llevó a cabo la co-oficialización del tukano, del baniwa y del nheengatu mediante la Ley 145/2002 (Brasil, 2002c). Este es el municipio brasileño con mayor número de población indígena: 73,31% de los 29,9 mil habitantes (IBGE). Destacamos que la cooficialidad de lenguas a nivel municipal permitida por la legislación

nacional no se restringe a las lenguas indígenas. En esta línea, el municipio de Sefarina Corrêa, en el Estado de Rio Grande do Sul, cooficializó la lengua talian por la Ley 2615/2009 y en Santa Maria de Jetibá en el Estado de Espírito Santo la lengua pomerana es cooficial por la Ley 1136/2009.

Según datos del IBGE, la frontera terrestre de Brasil con otros países es de 15.719 km, lo que corresponde a cerca del 27% del territorio nacional. En particular, conforme a los datos de la Fundación Alexandre Gusmão del Ministerio de Relaciones Exteriores, Brasil tiene frontera con 10 de los 12 países que configuran América del Sur (Uruguay, Argentina, Paraguay, Bolivia, Perú, Colombia, Venezuela, Guyana, Surinam, y Guayana Francesa), siendo la frontera con Bolivia la de mayor extensión: 3.423,2 km. De esta extensión fronteriza, 2.609,3 km corresponden a ríos y canales, 63,0 km a lagos y 750,9 km a comunicaciones convencionales. De toda esta extensión, la frontera de Mato Grosso es de 902 km siendo representativa la ciudad de Cáceres como principal frontera seca del Estado con Bolivia.



Fuente: IBGE.

[http://atlasescolar.ibge.gov.br/images/atlas/mapas\\_brasil/brasil\\_pontos\\_extremos.pdf](http://atlasescolar.ibge.gov.br/images/atlas/mapas_brasil/brasil_pontos_extremos.pdf)



Fuente: IBGE.

<https://mapas.ibge.gov.br/escolares/publico-infantil/brasil/paises-vizinhos.html>

Con la visión que ya ha sido anteriormente mencionada de la frontera como territorio ajeno, difícil, problemático y sobre todo un espacio con la necesidad de protección y defensa, en 1979, se decreta la Ley 6.634 (Brasil, 1979) que establece la Franja de Frontera, alterando el Decreto de Ley 11.135 de 1970 (Brasil, 1970) que, aunque legislabo sobre el funcionamiento de la seguridad nacional, no trataba de forma específica la defensa fronteriza. No podemos olvidar que tanto la Ley de 1970 como la de 1979 se insertan en el período de la dictadura militar en el que primaban los objetivos de unidad y defensa nacional. Como podemos ver en el mapa y en el fragmento de la ley a continuación, la franja de frontera de extensión de 150 km paralela a la división con otros países es considerada una zona prioritaria en el ámbito de la seguridad nacional. La franja comprende un total de 588 municipios y tiene 10 millones de habitantes.





Fuente: IBGE.

[https://ww2.ibge.gov.br/home/geociencias/cartogramas/ff\\_brasil.html](https://ww2.ibge.gov.br/home/geociencias/cartogramas/ff_brasil.html)

LEI Nº 6.634, DE 2 DE MAIO DE 1979.

Dispõe sobre a Faixa de Fronteira, altera o Decreto-lei nº 1.135, de 3 de dezembro de 1970, e dá outras providências.

Art. 1º. - É considerada área indispensável à Segurança Nacional a faixa interna de 150 Km (cento e cinquenta quilômetros) de largura, paralela à linha divisória terrestre do território nacional, que será designada como Faixa de Fronteira. (Brasil, 1979)

La ley se limita a definir los requisitos de ocupación territorial y concesión de tierras públicas, así como el funcionamiento de las actividades comerciales y jurídicas en la frontera. El objetivo continúa siendo la protección, sea territorial o comercial. En el lado boliviano, por ejemplo, la normativa fronteriza en vigencia sigue presentando la misma visión de protección territorial, defensa y prevención de la violencia y actos contra la ley.

LEY DE 4 DE ABRIL DE 2011

EVO MORALES AYMA. PRESIDENTE CONSTITUCIONAL DEL ESTADO PLURINACIONAL DE BOLIVIA Por cuanto, la Asamblea

Legislativa Plurinacional, ha sancionado la siguiente Ley:

LA ASAMBLEA LEGISLATIVA PLURINACIONAL, DECRETA:

### **Capítulo I**

#### **Disposiciones generales**

**Artículo 1°. (Objeto).** La presente Ley tiene por objeto: Establecer mecanismos de articulación institucional para la ejecución de políticas de desarrollo integral y seguridad en fronteras. Fortalecer las capacidades institucionales destinadas a lograr un mejor dominio estatal del territorio de frontera, promover el control efectivo de actividades ilícitas y establecer mecanismos de prevención, control y lucha contra el contrabando e ilícitos en frontera.

**Artículo 2°. (Finalidad)** La presente Ley tiene por finalidad proteger el territorio nacional en zonas de frontera, evitar el saqueo de los recursos naturales, promover el desarrollo de las actividades económicas lícitas e implementar medidas y acciones dirigidas a lograr la seguridad alimentaria y energética y de lucha contra el tráfico ilegal de mercancías en el Estado Plurinacional de Bolivia. (Bolivia, Ley 100 de 4 de abril de 2011)

El gobierno brasileño, a partir del Decreto 6047, en 2007 (Brasil, 1970), instaura la Política de Desarrollo Regional (PNDR) que, entre las zonas de tratamiento prioritario, incluye la franja de frontera. Dicho decreto culminó, en 2009, con el Programa de Desarrollo de la Franja de Frontera – PDFF (Brasil, 2009). Conforme podemos ver en la página del Ministerio de Integración Nacional, el PDFF es un intento de cambiar la visión de frontera y de ser una hoja de ruta para las políticas de integración y desarrollo fronterizo más allá de la protección territorial y de la prevención de la violencia o actos delictivos.

O novo PDFF depara-se com desafios estratégicos visando à mudança de mentalidade no tocante às fronteiras, que não pode mais ser entendida exclusivamente como uma agenda negativa, uma região concentradora e propícia à prática de delitos diversos, marcadamente o narcotráfico, a prostituição, a violência e abusos diversos aos direitos humanos, e sim como uma região com a singularidade de catalisar processos de desenvolvimento sub-regional e de integração regional. Além disso, faixas contíguas dos países apresentam vantagens comparativas para provocar o fortalecimento regional com base em

características políticas e propósitos comuns. Vale enfatizar que o Brasil faz fronteira com quase todos os países da América do Sul (dez deles), o que reforça o caráter estratégico desta região para a competitividade do país e para a integração do continente. (BRASIL. Ministerio de Integración Nacional, 2011. <http://www.integracao.gov.br/cartilha-pdf> Fecha de acceso: 09/11/2018)

No obstante, no todas las zonas de frontera tienen igual atención en el PDFF que establece subregiones prioritarias en las que no encontramos ningún municipio de Mato Grosso:

Estão implantadas 13 mesorregiões prioritárias que fazem parte do Programa de Promoção da Sustentabilidade de Espaços Sub-Regionais (Promeso), e, dentre elas, quatro mesorregiões – Alto Solimões (AM), Vale do Rio Acre (AC e AM), Grande Fronteira do Mercosul (PR, SC e RS) e Metade Sul do Rio Grande do Sul (RS) – encontraram-se em áreas coincidentes com o limite de 150 km da Faixa de Fronteira. Essas mesorregiões são beneficiadas pelas ações do PDFF e do Promeso, de modo que, complementarmente, os programas em questão possam garantir o desenvolvimento sustentável dessas sub-regiões que se configuram como dupla prioridade de desenvolvimento regional e integração nacional. (Brasil, 2009: 30)

Más allá de definir las subregiones prioritarias, el PDFF destaca las Ciudades Gemelas como municipios prioritarios en la política de integración, como podemos ver en sus objetivos:

- I) Desenvolvimento integrado das sub-regiões que contêm cidades gêmeas;
- II) Articulação das prioridades do PDFF com o desenvolvimento das mesorregiões prioritárias;
- III) Melhoria das condições econômicas, sociais e de cidadania das sub-regiões que compõem a Faixa de Fronteira. (Brasil, 2009: 24)

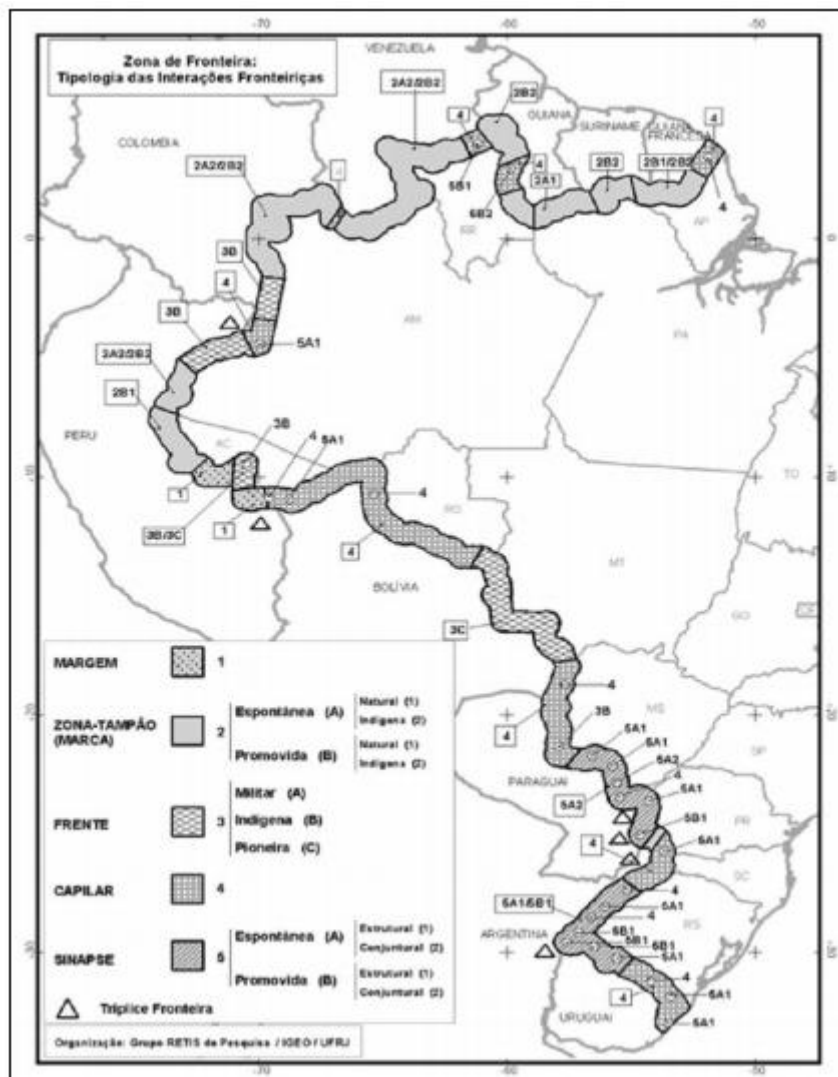
Silva (2012 en Ferreira, 2017) ofrece la siguiente definición de Ciudades Gemelas:

As cidades gêmeas são aglomerações urbanas situadas aos pares ao longo do limite internacional de um país, que apresentam uma paisagem específica e uma dinâmica própria a sua localização junto ao limite internacional; geradas por intensas trocas culturais, econômicas e sociais entre Estados nacionais, assim como conflitos advindos das diferenças políticas e culturais. (Silva, 2012: 6 em Ferreira, 2017: 90)



(Brasil, 2009: 29)

La franja de frontera está dividida, según la siguiente tipología de interacción transfronteriza:



(BRASIL, Ministerio de Integración Nacional, 2005: 148)

El PDFF explica cada una de las formas de interacción en las fronteras:

- A-1. Margem: tipo de interação em que a população fronteiriça de cada lado do limite internacional mantém pouco contato entre si, exceto de tipo familiar ou para modestas trocas comerciais. As relações são mais fortes com o nacional de cada país do que entre si. A ausência de infraestrutura, conectando os principais núcleos de povoamento é uma característica do modelo.

- A-2. Zona-tampão: o termo é aplicado às zonas estratégicas onde o Estado central restringe ou interdita o acesso à faixa e à zona de fronteira, criando parques naturais nacionais, áreas protegidas ou áreas de reserva, como é o caso das terras indígenas.

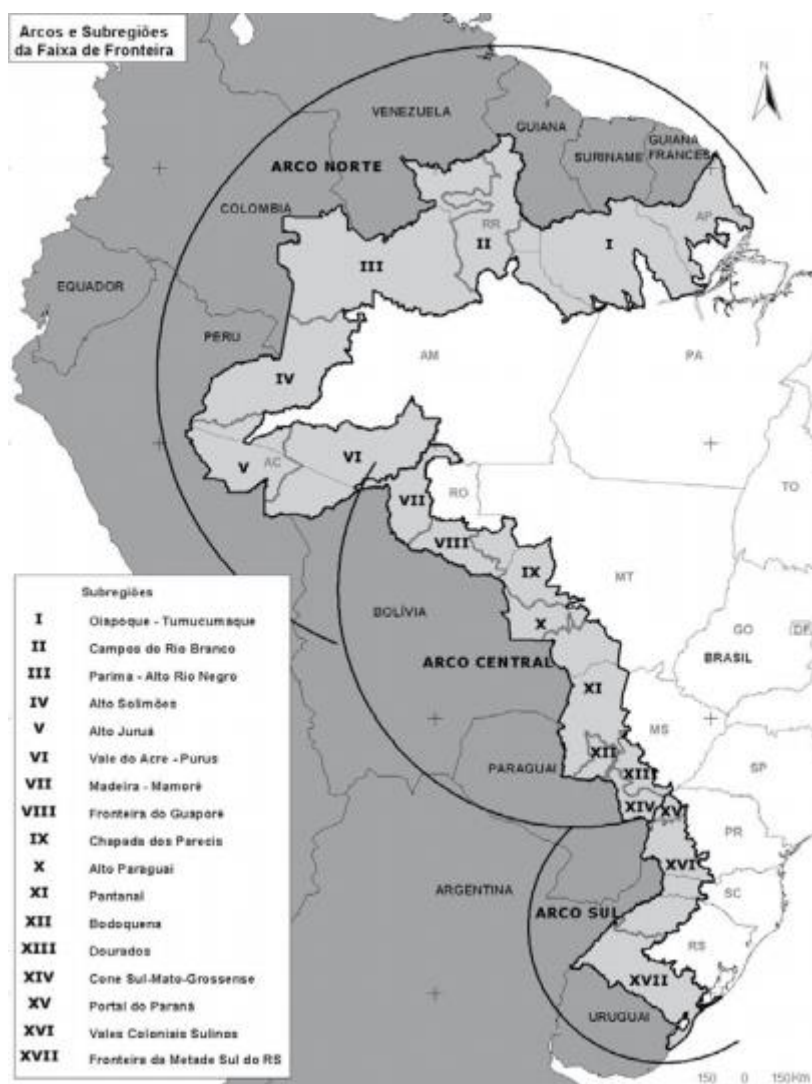
- A-3. Frentes: o termo é usualmente empregado para caracterizar frentes de povoamento. No caso das interações fronteiriças, a “frente” também designa outros tipos de dinâmicas espaciais, como a frente cultural (afinidades seletivas), a frente indígena ou a frente militar.

- A-4. Capilar: as interações do tipo capilar podem ocorrer somente no nível local, como no caso das feiras, exemplo concreto de interação e integração fronteiriça espontânea. Pode ocorrer por meio de trocas difusas entre vizinhos com limitadas redes de comunicação, ou resultam de zonas de integração espontânea, nas quais o Estado intervêm pouco, principalmente não patrocinando a construção de infraestrutura de articulação transfronteiriça.

- A-5. Sinapse: o modelo sinapse refere-se à presença de alto grau de troca entre as populações fronteiriças; é apoiado pelos Estados contíguos. As cidades-gêmeas mais dinâmicas podem ser caracterizadas de acordo com esse modelo. (Brasil, 2009: 27)

De acuerdo con esta clasificación, la franja que divide Mato Grosso y Bolivia se caracteriza como frente, en particular como Frente Pionera, nombre propuesto en los años 50 para designar los frentes de poblamiento. Además, este tipo de interacción fronteriza también designa otros tipos de dinámica especial, como frente cultural, frente indígena o frente militar. (BRASIL. Ministerio de Integración Nacional. 2005).

Además, el PDFF subdivide la franja de frontera en arcos y subregiones.



(Brasil, 2009: 33)

En palabras de Ferreira (2017):

No Arco Central, Mato Grosso apresenta três recortes regionais: (1) a Sub-região IX – Chapada dos Parecis, caracterizada pela produção de soja (principalmente em Campos de Júlio e Sapezal) e por municípios dinâmicos (idem) convivendo com unidades político-administrativas com baixo desenvolvimento social, concentração fundiária e de renda; (2) a Sub-região X – Alto Paraguai, com baixa densidade demográfica, pouca integração dos imigrantes, presença forte de laticínios, frigoríficos, movelarias e usinas de cana-de-açúcar, mas com baixo nível de investimento nas atividades agropecuárias e com economia fechada para novos empregos; e (3) a Sub-região XI – Pantanal, representada pelos municípios de Barão de Melgaço,

Cáceres, Nossa Senhora do Livramento e Poconé, em Mato Grosso e Anastácio, Aquidauana, Corumbá, Ladário, Miranda e Porto Murtinho, no Mato Grosso do Sul, caracterizada por grandes fazendas de criação de gado, interação com a agricultura (no Pantanal Norte), tráfico de pasta de coca e cocaína, baixa diversificação produtiva, inexistência de uma cadeia produtiva vinculada à pecuária, tendo no turismo um grande potencial econômico e as cidades de Cáceres e Corumbá como polarizadoras dos serviços à produção, dos índices de conectividade e das densidades técnico-tecnológica e social, principalmente em relação ao nível de alfabetização. (Ferreira, 2017: 94)

En relación con el ámbito educativo, el PDFFF fomenta el desarrollo de normas específicas en materia de educación y ejercicio profesional (Brasil, 2009: 24). Además, podemos ver directrices educativas en el apartado sobre las condiciones de ciudadanía, donde menciona la valoración de la cultura local y la promoción de la enseñanza bilingüe.

### 2.2.3 Condições de cidadania

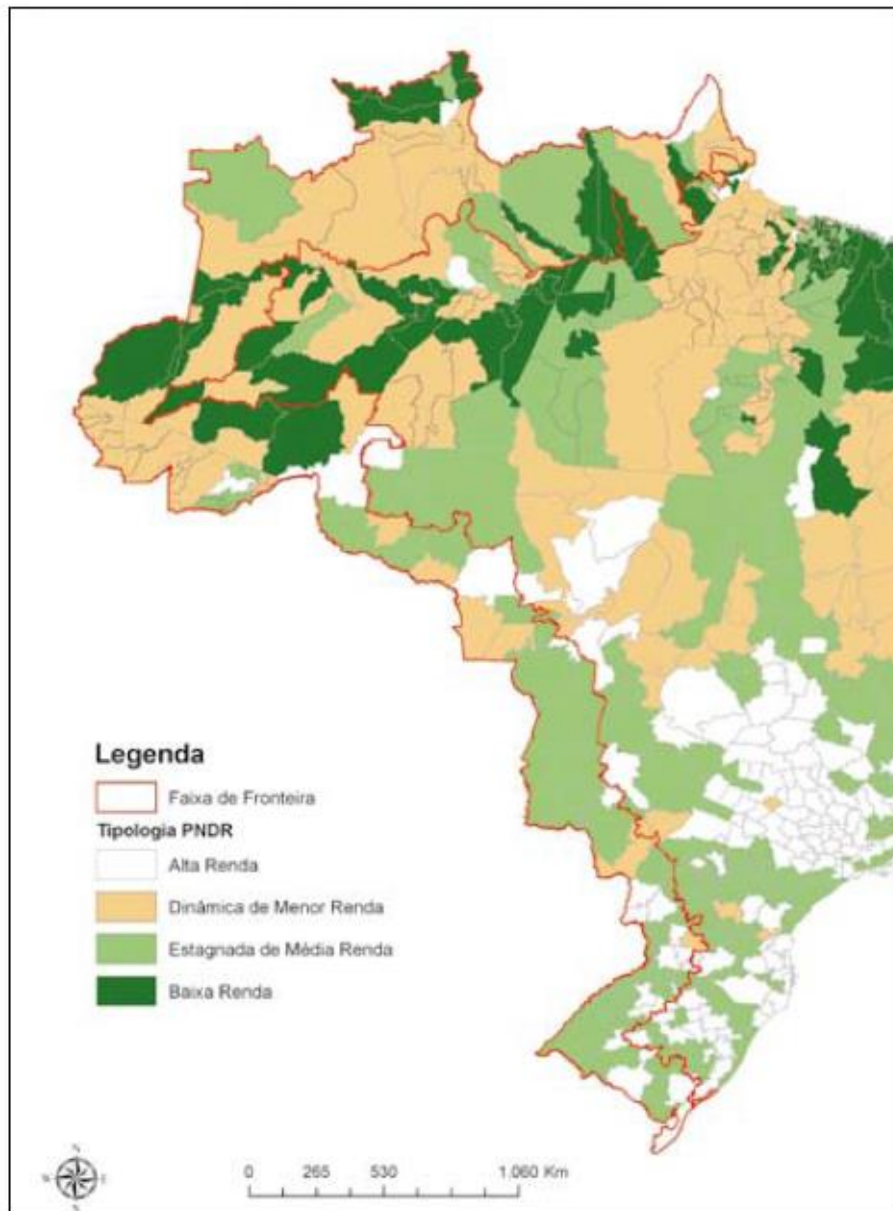
O desenvolvimento da cidadania é relevante não somente para a inserção social desta população historicamente com dificuldade – ou impossibilidade – de exercer seus direitos, mas principalmente para o desenvolvimento de suas potencialidades. As principais iniciativas voltadas às condições de cidadania são: apoio às instituições de defesa dos direitos humanos, incentivo ao fortalecimento da representação de grupos prioritários nos fóruns de desenvolvimento, valorização e divulgação da cultura local, integração das ações de saúde e promoção de ensino bilíngue, incentivo às discussões referentes à cidadania nos comitês fronteiriços, apoio à elaboração do documento de cidadão fronteiriço, além de articulação e apoio às demais iniciativas que impactem a inserção sociocultural e econômica do indivíduo. (Brasil, 2009: 15)

Según veremos, la articulación fronteriza a nivel educativo se da desde iniciativas locales, sobre todo en la Región Sur, lo que deja el Centro Oeste y el Norte en segundo plano en el mapa de la integración transnacional fronteriza.

El mayor desarrollo en integración fronteriza transnacional en la zona sur de Brasil se debe, a la configuración geográfica de la frontera, propicia al tránsito constante de



personas, que en algunos casos se realiza a través del simple cruce de una calle, un paso al mayor desarrollo económico y social de los Estados brasileños de la región Sur. En el mapa a continuación vemos que los municipios con mayor renta en la Franja de Frontera están en la Región Sur.



(Brasil, 2009: 52)

Las Regiones Sur y Sureste son las que presentan un alto grado de desarrollo económico, como lo demuestran las zonas que aparecen en color blanco en el mapa. La Región Sur, zona fronteriza de mayor desarrollo económico y social, coincide con la

frontera con países miembros de mayor destaque en el ámbito del MERCOSUR. De ahí que podamos observar acuerdos bilaterales entre Brasil y países del Cono sur para el fomento de integración fronteriza. Ejemplos son el acuerdo entre Brasil y Argentina, firmado en 2004, y el Estatuto de la Frontera entre Brasil y Uruguay de 2010 que garantizan derechos especiales a los habitantes de la frontera en el campo laboral, sanitario y educativo. Otro ejemplo es el Proyecto Escuela Intercultural Bilingüe de Frontera (PEIBF) elaborado para la integración fronteriza en el marco de los objetivos de integración del bloque regional sudamericano. Este proyecto ha centrado sus esfuerzos en la Región Sur. De las 13 escuelas creadas por el proyecto, 10 están ubicadas en la Región Sur, y solo 3 escuelas fueron creadas en las regiones Centro-Oeste y Norte, una en el Estado de Mato Grosso do Sul y dos en Roraima.

<b>No Brasil</b>	<b>Em outros países</b>
Dionísio Cerqueira (SC) – 1 escola	Bernardo Irigoyen (Argentina) - 1
Foz do Iguaçu (PR) – 1 escola	Puerto Iguazu (Argentina) - 1
Uruguaiana (RS) – 1 escola	Paso de Los Libres (Argentina) - 1
São Borja (RS) – 2 escolas	Santo Tomé (Argentina) - 2
Itaqui (RS) – 1 escola	Alvear (Argentina) - 1
Itaqui – 1 escola	La Cruz (Argentina) - 1
Chuí (RS) – 1 escola	Chuy (Uruguai) - 1
Jaguarão (RS) – 2 escolas	Rio Branco (Uruguai) - 2
Ponta Porã (MS) - 1 escola	Pedro Juan Caballero (Paraguai) – 1
Pacaraima (RR) – 2 escolas	Santa Elena de Uaiarén (Venezuela) 2
<b>Total – 13 escolas no Brasil</b>	<b>Total – 13 escolas nos 4 países</b>

Fuente: Ministerio de Educación de Brasil.

Disponible en: [http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/tabela\\_fronteira.pdf](http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/tabela_fronteira.pdf) (Fecha de acceso: 04/11/2018)

Podríamos decir que la integración responde en primer lugar a cuestiones económicas más que a razones sociales, ya que deja en segundo plano una considerable parcela fronteriza de la población correspondiente a las zonas de menor desarrollo.

A la poca atención dada a las Regiones Centro-Oeste y Norte de Brasil en materia de integración fronteriza por el PDFF (Brasil, 2009) se une el hecho de que ambas regiones concentran los menores índices de desarrollo social y económico. Esto conlleva a menor capacidad de desarrollar políticas de integración ya que requieren grandes inversiones públicas.

Podemos concluir que tanto la política lingüística nacional como la específica de frontera pueden avanzar para cumplir el objetivo de fomentar la diversidad lingüística y la integración con los países vecinos que tienen distintas lenguas oficiales, sobre todo en las zonas de frontera de las Regiones Centro-Oeste y Norte.

### **3.3.2. Ámbito educativo**

#### **3.3.2.1. Ley de Directrices y Bases de la Educación - LDB**

El eficaz proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera depende, entre otros elementos, de su conexión con las particularidades sociales, culturales, educativas y lingüísticas de los estudiantes en la elaboración de los instrumentos de enseñanza (materiales, metodología, contenido curricular y formación docente). Esta relación debe estar presente en las directrices legales educativas para que los profesionales tengan el soporte adecuado en tarea de idear el conjunto de elementos involucrados en la enseñanza de una LE. La LDB que está en vigor en la actualidad es la de 1996 (Ley 9.394/1996, pero con las alteraciones impuestas por la Ley 13.415/2017 (Brasil, 2017)). Ya nos hemos referido a los aspectos de las anteriores LDB de 1961 y de 1971 y su situación en cuanto al tratamiento de las lenguas extranjeras (apartado 3.1.3). La LDB de 1961 dividía los niveles escolares entre la enseñanza primaria (con duración de 4 años) y el grado medio que a su vez se dividía en dos ciclos (*ginasial* de 4 años y *colegial* de 3 años). Su currículo estaba compuesto de un conjunto de asignaturas obligatorias y otro de asignaturas optativas. Las lenguas extranjeras, según ya hemos señalado, integraban el segundo tipo de asignaturas. En este contexto, la ley no reconocía la diversidad lingüística brasileña y se limitaba a instituir “la lengua nacional” como única lengua de la enseñanza sin consideración a las lenguas indígenas. La LDB de 1971, aunque haya adoptado otra nomenclatura, siguió con un apartado de asignaturas que integraban la parte común del currículo y las que integraban la parte diversificada, es decir, sigue el esquema de asignaturas obligatorias y optativas. Una vez más las lenguas extranjeras ocupan un

segundo plano en la parte optativa del currículo. Esta LDB dividía los niveles entre el primer grado (8 años de duración) y segundo grado (3 o 4 años de duración) y también establece “la lengua nacional” como base de toda la educación brasileña mostrándose de espaldas a las particularidades lingüísticas de Brasil.

Las dos LDB anteriormente mencionadas fueron elaboradas, amparadas por la Constitución Federal de 1946 que, según hemos visto en el apartado 3.3.1, fue desarrollada bajo los principios de unidad nacional. Sin embargo, la LDB de 1996 está sometida a la actual Constitución Federal de 1988 que avanzó en materia de reconocimiento de la cultura indígena y de la garantía de la utilización de sus lenguas maternas y procesos propios de aprendizaje.

Para entender el nacimiento y soporte de formulación de la actual LDB hay que recordar el contexto globalizador internacional de la década de los 90. En este sentido Bosco de Lima (2008) señala que:

Na conjuntura internacional, cujas orientações eram de uma economia globalizada e neoliberal, a LDB não poderia ser outra coisa. Ela é filha da década de 1990. Uma década marcada hegemonicamente por orientações, no plano internacional, de um modelo de política social neoliberal, que, no Brasil, vem se concretizando de vários modos, expresso em variadas reformas (previdência e do aparelho do Estado, principalmente). São dez anos em torno a um projeto de educação subsidiado por interesses políticos, sociais e econômicos, que orientam um modelo de política e de sociedade no qual se estabelece o mercado como ente regulador das políticas, da economia e da vida em sociedade. (Bosco de Lima, 2008: 52)

Según el mismo autor (Bosco de Lima, 2008) en los orígenes de la LDB de 1996 se encuentran los compromisos internacionales asumidos por Brasil en la Conferencia Educación para Todos (Marzo de 1990, Jomtien, Tailandia) que tenían como finalidad solucionar los problemas educativos brasileños a través de una reforma, inconclusa hasta el presente momento. A partir de los objetivos propuestos en Jomtien se puso en marcha el Plan Decenal de Educación para Todos (1993) que posteriormente fue contemplado en la LDB. Fischmann (2009) trata sobre el proceso en el campo jurídico que está por detrás

de las políticas educativas brasileñas: la internacionalización de los derechos humanos tras la Segunda Guerra Mundial.

No obstante, volvemos a insistir que los acuerdos internacionales de la época se insieren en el contexto de la economía liberal del mundo globalizado de los 90. En este sentido Frigotto y Ciavatta (2003) señalan que la reforma educativa de la década de 1990 plasmada en la LDB tiene como protagonistas a los organismos internacionales y regionales vinculados a los mecanismos de mercado que se encargan en última instancia de garantizar la rentabilidad del sistema capitalista, de las grandes corporaciones, de las empresas transnacionales y de sus naciones de origen. Los autores Frigotto y Ciavatta (2003) añaden que:

Nesta compreensão, os organismos internacionais, como o Fundo Monetário Internacional (FMI), Banco Mundial (BIRD), o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), passam a ter o papel de tutoriar as reformas dos Estados nacionais, mormente dos países do capitalismo periférico e semiperiférico (Arrighi, 1998). No plano jurídico-econômico, a Organização Mundial do Comércio (OMC) vai tecendo uma legislação cujo poder transcende o domínio das megacorporações e empresas transnacionais. É interessante ter presente o papel da OMC, pois em 2000, numa de suas últimas reuniões, sinalizou para o capital que um dos espaços mais fecundos para negócios rentáveis era o campo educacional. (Frigotto y Ciavatta, 2003: 96)

Dentro de esta coyuntura de globalización de la década de los 90, la LDB, como bien destaca Bosco de Lima (2008), se instaura un proceso de desobligación financiera del Estado en materia educativa y en contrapartida una fuerte centralización en las decisiones al asumir un papel predominantemente fiscalizador en el currículo mediante los Parámetros Curriculares Nacionales (PCN) y en la evaluación a través de los exámenes centralizados de la educación básica y de la enseñanza universitaria. El autor añade que la LDB es una ley que orienta, pero no determina, es una ley muerta con compromisos pirotécnicos pues no nace del debate participativo y tampoco garantiza la calidad de la educación.

O aspecto sobre o qual queremos chamar a atenção é a definição da LDB na condição de uma Lei, pois uma lei deve expressar a cultura e a realidade social presente em uma nação. Dessa forma, uma lei que não nasce de um debate amplo não congrega esforços para a sua contenplação; é portanto, uma lei que tende ao fracasso. Quando a lei expressa un desejo, mas ascondições objetivas não estãoconcretizadas, com certeza, é uma “letra morta” (...). (Bosco de Lima, 2008: 55-56).

Desde esta perspectiva la LDB no parte del debate de los educadores y de la sociedad civil, sino que fue impuesta desde arriba sin la consideración de la fructífera etapa de debates sobre reformas políticas, sociales y educativas inseridas en el movimiento de redemocratización de la sociedad brasileña en la década posdictatorial de 1980. En palabras de Frigotto y Ciavatta (2003: 110):

A Lei de Diretrizes e Bases (Lei nº9.394/96), finalmente aprovada pelo Congresso, resultou da iniciativa personalista do senador Darcy Ribeiro e representou, para Florestan Fernandes (1991) uma dupla traição: fez uma síntese deturpada do longo processo de negociação do projeto negociado com a sociedade organizada e deu ao governo, que não tinha projeto de LDB, o que este necessitava. Coerentemente, então, como evidencia Saviani, em minuciosa análise dos projetos de LDB em disputa, deveria ser uma LDB minimalista e, portanto, em consonância com a proposta de desregulamentação, de descentralização e de privatização e “compatível com o Estado Mínimo”. (Saviani, 1997: 200)

Desde la elaboración de la LDB de 1996 hasta la actualidad nada ha cambiado respecto a la fuerza que el mercado ejerce en las iniciativas políticas de distintos campos. El mercado, quizás, tiene aún más fuerza y tanto la globalización como la existencia de los numerosos bloques económicos hacen que movimientos de crisis o de ascenso económicos en cualquier parte del mundo tengan reflejos en casi todos los países y la coyuntura económica y política sigue siendo plasmada en las políticas educativas.

En cuanto a la concreción de la LDB, sigue habiendo una falta de correspondencia entre la orientación legal y la garantía de la calidad de la educación nacional. Prueba de ello es la mala colocación de Brasil en los rankings mundiales de educación, como fruto

de la falta de atención con la educación por parte de los sucesivos gobiernos. El ranking mundial de educación elaborado por la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE) ubica a Brasil en el puesto 60 de los 75 países evaluados, o sea, en la parte más baja de la tabla, muy cerca de países con peor desempeño, como son muchos países africanos.

La LDB es la ley suprema en cuestiones educativas en Brasil. La de 1996 (Brasil, 1996) en vigor en la actualidad, pero con las alteraciones establecidas por la Ley 13.415/2017 (Brasil, 2017). No desarrollaremos todos los cambios efectuados en la LDB, sino que nos detendremos en lo referente a las lenguas extranjeras y a las pautas de su enseñanza en consideración a los elementos sociales, culturales, educativos y lingüísticos de los alumnos. En este análisis, seguimos la LDB de 1996 (Brasil, 1996) con las debidas observaciones de los cambios establecidos a partir de la Ley 13.415/2017 (Brasil, 2017).

Los niveles actuales de educación escolar según la LDB (Artículo 21) se dividen entre educación básica y educación superior. La educación básica se compone de la enseñanza infantil, la enseñanza fundamental y la enseñanza media. Actualmente la educación infantil acoge a los niños de 0 a 5 años de edad. La enseñanza fundamental es obligatoria y gratuita y su matrícula a los 6 años de edad. La enseñanza fundamental a partir de los 6 años tiene duración de 9 años y la enseñanza media tiene duración de 3 años. La gestión y administración de los centros de enseñanza públicos se divide en municipales, estaduais y federales, a cargo respectivamente del gobierno municipal, del gobierno del estado y del gobierno federal, conforme la división política de Brasil en municipios y estados.

Según ya hemos señalado anteriormente, en las dos primeras LDB (1961 y 1971) las lenguas extranjeras carecían de un carácter obligatorio y no fue hasta 1996 cuando se pudo verificar la reinserción de la obligatoriedad de enseñanza de lenguas extranjeras, que como veremos, no especifica que el español sea el idioma extranjero que deba ser enseñado. El tercer artículo de la LDB de 1996 establecía que:

III - Será incluída uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, em caráter optativo, dentro das disponibilidades da instituição. (Brasil, 1996)

Según ya hemos señalado, la reelaboración de la LDB en 1996 coincidió con el afán de integración regional de MERCOSUR fundado en 1991 lo que, de acuerdo con el establecimiento del español y del portugués como lenguas oficiales del bloque regional, culminó en la Ley nº 11.161 de agosto de 2005, la ley de obligatoriedad del español, “la ley del español”. La Ley 13.415/2017 (Brasil, 2017) introdujo cambios en los temas anteriores. En la actualidad, la elección de las lenguas extranjeras no está a cargo de las escuelas ya que impone la obligatoriedad del inglés como la lengua de oferta obligatoria, y para la lengua en carácter optativo, recomienda el español. Además, la Ley 13.415/2017 (Brasil, 2017) incluye la revocación de la Ley 11.161/2005 (Brasil, 2005).

§ 5º No currículo do ensino fundamental, a partir do sexto ano, será ofertada a língua inglesa. (Artículo 2)

§ 4º Os currículos do ensino médio incluirão, obrigatoriamente, o estudo da língua inglesa e poderão ofertar outras línguas estrangeiras, em caráter optativo, preferencialmente o espanhol, de acordo com a disponibilidade de oferta, locais e horários definidos pelos sistemas de ensino. (Artículo 3)

Art. 22. Fica revogada a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005.

(Brasil, 2017)

Aunque la Ley 11.161/2005 haya sido revocada, tuvo una gran influencia para el aumento del español en las escuelas, y, por este motivo, dedicaremos el siguiente apartado a su análisis.

Antes de entrar en el tema específico de los artículos citados anteriormente que legislan sobre las LE en el sistema educativo brasileño, trataremos dos temas de dicha ley que, a nuestro entender, tienen relevancia en cuanto a la enseñanza de LE: el trabajo como tema central en las decisiones educativas y la diversificación del currículo.

La LDB desde sus primeras palabras prima el mundo del trabajo. Tiene una preocupación central en la formación del individuo para el mundo laboral. Así dice su Artículo 1º y 2º: “*A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social.* El Artículo 2º titulado Dos Princípios e Fins da Educação Nacional señala que *A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o*



*trabalho*”. El Artículo 3º que dicta sobre los principios a los que se debe apoyar la educación afirma en el principio XI que debe haber una “*vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais*”. Según la LDB, por lo tanto, es necesario vincular la educación y el trabajo en todos los niveles educativos: en la Enseñanza Básica (compuesta por la Educación Infantil, Enseñanza Fundamental y Enseñanza Media) y en la Enseñanza Universitaria.

Destacamos el tema del trabajo en la LDB por la frecuente preocupación por estudio y preparación en lenguas extranjeras en el actual mundo globalizado. Nos vemos en el centro de un sistema político y económico caracterizado por la apertura de fronteras entre los países. Hay una interdependencia mundial que crece día a día y acelera el proceso de creación de nuevas tecnologías, nuevas formas de pensar y de actuar. Este mercado globalizado conlleva a una serie de cambios sociales y uno de ellos es la creación de nuevas profesiones y aptitudes exigidas al profesional y al estudiante. Se nota el aumento de la ocupación en sectores dedicados al procesamiento de la información como, por ejemplo, las actividades relacionadas con las comunicaciones, con las finanzas, con los servicios etc. El individuo que intenta en este contexto entrar en el mundo del trabajo siente una enorme vulnerabilidad frente a fenómenos como el paro. Debido a la alteración de las estructuras laborales los individuos se sienten impotentes si no participan de esa mundialización, es decir, se sienten impotentes si no pertenecen al grupo privilegiado de la población que domina las habilidades y competencias exigidas al desarrollo de las nuevas profesiones e incluso de las tradicionales que sufrieron cambios por el avance de la tecnología. Un profesional se ve entonces en la obligación de dominar un abanico de habilidades, busca adaptarse a las nuevas tecnologías y aprender idiomas, por ejemplo. En este contexto, la habilidad citada arriba de dominar idiomas extranjeros adquirió una gran fuerza pues hay lenguas que se imponen como idiomas de comunicación entre los diversos segmentos del mercado mundial. No obstante, el mercado laboral no debe ser el centro de las decisiones educativas, aunque debe tener su lugar en los procesos educativos.

Frigotto y Ciavatta (2003) destacan la fuerte tendencia neoliberalista de la política brasileña en la década de los 90 con reflejos negativos en la política social y educativa. Según los autores, la ideología de las competencias y de la empleabilidad dictada por el mercado está en el centro de la elaboración de los currículos escolares brasileños.

Si analizamos la valoración de la vinculación de la educación y el trabajo en la LDB, pensando en la enseñanza-aprendizaje de LE, será un tratamiento instrumental de la lengua el que será priorizado en la educación brasileña y esta siempre tendrá como hoja de ruta los factores económicos por encima de los socioculturales en la tarea de seleccionar los idiomas optativos para el sistema educativo. El Artículo 3º contiene los siguientes principios: “II - *liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber*; III - *pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas* y IV - *respeito à liberdade e apreço à tolerância*”. Sin embargo, los principios de libertad, tolerancia y pluralidad no son compatibles con una sobrevaloración del mundo laboral en las decisiones educativas. Muchos son los casos en los que las exigencias del mundo del trabajo chocan con los objetivos socioculturales en la educación, sobre todo si pensamos en un mundo globalizado como el actual. En una zona de frontera un estudiante universitario o un estudiante de secundaria tendrá necesidades lingüísticas diferenciadas para su futuro laboral y para su desarrollo social y cultural en la comunidad donde vive. Si se prioriza el mundo del trabajo en muchas ocasiones la LE que va a aprender el estudiante no será aquella que él necesite para comunicarse en gran parte de los momentos de su vida. Además, ¿a qué mundo del trabajo se refiere la LDB? ¿Al trabajo especializado fruto de estudios universitarios o a trabajos menos especializados que ocupan un lugar destacado en la economía brasileña? La situación esperada es aquella en la que todos tengan el mismo acceso y las mismas posibilidades de acceder a los estudios universitarios, sin embargo, la realidad brasileña dista mucho de ser como debería. Podríamos incluso encontrar una laguna en este aspecto en la LDB si observamos el Artículo 4º que trata sobre el derecho a la educación y del deber de educar. En su apartado V señala que el “*acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um*”. Es más, ¿qué perfil de trabajador demanda cada región brasileña debido a su gran heterogeneidad? Si pensamos en su formación lingüística, las necesidades del alumnado serán distintas dependiendo de dónde se lleva a cabo el proceso educativo.

Estamos de acuerdo con Silva Munhoz y Leal Melo-Silva (2012) cuando afirman que la educación no debe centrar sus contenidos en el trabajo sino considerarlo un tema transversal en el currículo desde las etapas iniciales ofreciendo a los alumnos contenidos bien estructurados y coherentes sobre las características del sistema económico y del mundo del trabajo que los rodea. Los documentos curriculares contemplan la inserción

de los temas transversales en la educación brasileña, conforme veremos en otro apartado, lo que permitiría seguir las indicaciones anteriormente mencionadas sobre el tratamiento del mundo del trabajo en la educación. Las autoras (Silva Munhoz y Leal Melo-Silva, 2012) añaden que es tarea pendiente de Brasil construir políticas públicas de Orientación Profesional y Educación para el Trabajo y se debería encaminar la relación entre educación y trabajo desde esta perspectiva, como se suele hacer en Europa, Estados Unidos y Australia.

Además, es necesario discutir de forma más profunda el concepto de trabajo, parte integrante de la vida de cada individuo y de la sociedad, sobre todo frente al actual contexto en el que la educación es responsable de proporcionar un nuevo perfil de conocimiento. Volviendo a lo que nos interesa, la cuestión lingüística, la educación debe preparar al individuo teniendo como base la diversidad y el multilingüismo sin priorizar siempre el inglés, lengua de la comunicación profesional por excelencia.

La LDB, en su artículo 26, divide los contenidos curriculares en una base nacional común y una parte de diversificación exigida por las características regionales y locales de la sociedad, de la cultura y de la economía. Para suplir la exigencia de adquirir lenguas extranjeras, la LDB en el mismo artículo resaltaba de la siguiente manera la exigencia de enseñanza de LE integrando el contenido diversificado:

§ 5º. Na parte diversificada do currículo será incluído, obrigatoriamente, a partir da quinta série, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição. (Brasil, 1996)

Conforme ya hemos señalado, con el cambio impuesto por la Ley 13.415/2017 (Brasil, 2017), las escuelas no pueden elegir la lengua extranjera y el inglés es obligatorio a partir de el 6º curso. Sin embargo, podemos cuestionar si, con la legislación anterior, realmente era posible diversificar el currículo respecto a la elección de LE frente, por un lado, al peso socioeconómico del inglés y, por otro lado, la obligatoriedad de solo una LE. Es lógico que el inglés era y sigue siendo la lengua estudiada en la mayoría de las escuelas y el español empezó a ocupar el espacio de la segunda LE después de la promulgación de la Ley 11.161/2005 (Brasil, 2005) de obligatoriedad del español en la enseñanza media.

La Ley 11.161/2005 (Brasil, 2005) posibilitó el aumento del español en las escuelas, pero terminó de cerrar la posibilidad de diversificar el currículo en cuanto a LE. Las lenguas de enseñanza por excelencia, a partir de 2005, eran primero el inglés y segundo el español. Con la configuración legislativa vigente, Ley 13.415/2017 (Brasil, 2017), la posibilidad de diversificación sigue excluida ya que establece la obligatoriedad del inglés y como asignatura optativa, preferentemente el español.

En regiones de frontera o en zonas con fuerte presencia de comunidades inmigrantes sería aconsejable la inserción de la lengua de la localidad cercana y de la comunidad inmigrante en el sistema educativo (lo que estaría compatible con la LDB que obliga al mínimo de una LE, y con la posibilidad de una más). No obstante, encontramos otras limitaciones: (i) carga horaria limitada lo que implicaría la reducción de horas de clase de otras asignaturas y (ii) formación docente universitaria mayoritariamente en inglés, lo que no permite tener una oferta de profesores de diferentes LE compatible con una educación lingüística diversificada. Como señala Menezes de Oliveira e Paiva (2003) es una constante histórica el incentivo por parte de las políticas educativas la formación de profesores de lengua portuguesa lo que dejaba en segundo plano las licenciaturas en LE, a excepción del inglés y del incentivo de formación de profesores de español a partir de la creación del MERCOSUR en 1991. A ello podemos sumar el argumento de Martínez-Cachero Laseca (2008) según el cual:

Puede concluirse que las leyes educativas brasileñas no parecen dar a la enseñanza de idiomas la importancia que la misma tiene en el contexto actual. Continuar delegando la elección del idioma a ser enseñado al centro y a sus posibilidades supone limitar, cuando no excluir, de la educación plurilingüe a los centros con menos recursos o más alejados de los grandes núcleos urbanos. (Martínez-Cachero Laseca, 2008: 60)

Nos unimos a la opinión del autor según la cual la LDB al señalar que la enseñanza de LE se hará *de acordocom a disponibilidade de oferta, locais e horários definidos pelos sistemas de ensino* (Brasil, 2017) lo que no favorece la igualdad de acceso a una educación plurilingüe. Además de las diferencias entre el sistema educativo por regiones (entre el sur con una economía más desarrollada y el norte menos industrializado), entre el campo y la ciudad, tenemos que añadir la diferencia entre la educación pública y la

privada. La problemática entre lo público y lo privado, de gran relevancia para la garantía de los recursos para la enseñanza de lenguas extranjeras, ya estaba presente desde la elaboración de la primera LDB en 1961. De acuerdo con Miranda Sepulveda (2013) la primera LDB ya presentaba un proyecto de ley obscuro por su ambigüedad de interpretación que resultó en un dualismo entre lo público y lo privado en la educación brasileña que persiste hasta los días de hoy.

Questões relevantes, como a dicotomia entre o público e o privado no Brasil, se apresentaram de forma difusa pela sociedade, abraçada pelos diversos agentes sociais de forma muito particular. Isso impediu uma sistematização de propostas que atingisse a todos, o que pode ter resultado em uma legislação que atendeu de forma privilegiada os interesses privatistas em detrimento da qualidade do ensino público. (Miranda Sepulveda, 2013: 211)

La enseñanza fundamental privada en Brasil, sobre todo en la actualidad, se caracteriza por su mayor disponibilidad de recursos que la educación pública en niveles no universitarios. En la educación universitaria, los centros públicos presentan mejores índices de calidad y mayores recursos que las universidades privadas. Con todo, una educación preuniversitaria en igualdad de condiciones debería ser ofrecida a todos los individuos, sin darle ventaja a aquellos que pueden pagar una escuela privada. Además, aunque un gobierno alegue no tener recursos para invertir en mejoras de la calidad de la educación, no puede legislar de forma que permita (y fomente) la desigualdad de calidad entre los centros educativos. La diversificación curricular y la elección del idioma enseñado dependen de que se tengan disponibles los recursos para efectuar las decisiones tomadas por los centros escolares. No tendrá mucho valor tener el poder de elección del idioma sin los recursos adecuados: disponibilidad de profesores, infraestructuras adecuadas y material didáctico.

La *disponibilidade de oferta, locais e horários* (Brasil, 2017) viene impuesta en gran medida por la división de las responsabilidades entre Unión, Estado y Municipio (Artículos 17 y 18). Entre estos niveles hay una distribución irregular de los recursos y también dentro de cada nivel, de modo que un municipio con menos habitantes o con menor actividad económica no tendrá las mismas condiciones financieras y autonomía para un proyecto pedagógico diversificado. Ello dificulta un trabajo de calidad en materia

lingüística, sobre todo en regiones de frontera que exigiría una mayor inversión debido a la necesidad del estudio de más idiomas de acuerdo con sus peculiaridades lingüísticas y socioculturales.

La LDB establece en su artículo 26 que el plan de estudios de las escuelas de nivel de enseñanza fundamental y media deben incluir una base nacional común y una parte diversificada, que se establecerán de forma autónoma por escuela de acuerdo con la diversidad de los contextos regionales y locales. La intención es asegurar que los estudiantes tengan igualdad de acceso a una base nacional común con el fin de legitimar la unidad y la calidad de la acción pedagógica en la diversidad de contextos educativos nacionales. La elaboración de la propuesta de plan de estudios es, en última instancia, competencia de la escuela que debe ser elaborada con la participación de profesores y otros profesionales de la educación (artículo 12 y 13 de la LDB). La base nacional común debe ser considerada en su totalidad y complementada por la parte diversificada, incluyendo la incorporación de los propios proyectos escolares, con vistas a su adaptación a las particularidades regionales y locales. La definición de los planes de estudio y su contenido mínimo deben guiarse por las directrices establecidas por el Gobierno Federal, en colaboración con las entidades federales según señala el artículo 9º - IV de la LDB.

La base común del currículo estaba contemplada en los Parámetros Curriculares Nacionales – PCN (Brasil, 1998, 2000 y 2002a) y por las Orientaciones Curriculares de la Enseñanza Media – OCEM (Brasil, 2006). Con la Ley 13.415/2017 (Brasil, 2017) estos documentos están en fase de sustitución por las Bases Nacionales Comunes Curriculares (BNCC) que serán la base curricular para la educación nacional brasileña. Mención especial debe hacerse a las directrices de los PCN (Brasil, 1998, 2000 y 2002a) y de las OCEM (Brasil, 2006) para la asistencia escolar a ciertas comunidades que antes no se consideraban en su especificidad: educación indígena, educación rural y educación de las comunidades *quilombolas*<sup>10</sup> que han sido mantenidas en las nuevas propuestas de las BNCC.

Los PCN y las OCEM, como documentos de directrices curriculares, son un conjunto de principios, fundamentos y procedimientos que deben seguirse en la organización educativa y curricular de cada centro escolar. Por lo tanto, tiene el objetivo de orientar las acciones pedagógicas a partir de los principios de la LDB. Por añadidura,

---

<sup>10</sup> Comunidades descendientes de los africanos esclavizados en la época de la colonización

definen los objetivos, las competencias básicas, los contenidos y las estrategias pedagógicas que deben incluirse en los planes de estudio de las escuelas, que es el elemento central en la definición del proyecto social y educativo deseado por cada escuela. En vista de los detalles y la amplitud de indicaciones contenidas en estos documentos, podemos cuestionar si realmente hay espacio y condiciones para que la escuela ejerza su autonomía y creatividad en el desarrollo de un proyecto educativo que asegure una enseñanza acorde con las características de la comunidad escolar.

Así como en la enseñanza básica, en la enseñanza superior también hay una parte del currículo diversificada. En los centros de enseñanza universitaria la LDB en su artículo 53 les confiere a las universidades el poder de elaborar los currículos con base a las directrices generales que establece el Ministerio de Educación con los currículos mínimos de cada curso universitario. De igual modo, las universidades pueden crear y extinguir cursos de grado y posgrado que le parezcan pertinentes. Ahora bien, si hay regiones con diferentes demandas en la formación de sus docentes en materia lingüística como es el caso de las zonas de frontera, habría que ofrecerse e incentivar licenciaturas en LE de acuerdo con el contexto lingüístico de cada región. Sin embargo, lo que se verifica en algunas regiones es la falta de profesores para que se pueda llevar a cabo una educación lingüística adecuada a los diferentes contextos brasileños. En el estado de Amapá, por ejemplo, ubicado en el norte brasileño, en la frontera con Guayana Francesa, los directores de escuelas acusan la falta de profesores de francés, inglés y español<sup>11</sup>.

Frente a la directiva de la LDB de posibilitar a los centros educativos la diversificación de parte del currículo, podríamos considerarla una ley construida bajo los principios sociolingüísticos en la medida que permitiría a las escuelas tomar las decisiones sobre qué LE en carácter opcional incluir en la enseñanza fundamental. Esto se acompañaría con las necesidades sociolingüísticas del alumnado, y a las universidades les permitiría elegir las carreras docentes en LE que deberían integrar su plan académico. Con todo, el panorama no es de tanta libertad como parece debido a la ausencia de recursos para llevar a cabo las decisiones pertinentes y a documentos curriculares que en lugar de orientar son más bien normativos y restringen la posibilidad de diversificar el currículo en contextos socioculturales diversos.

---

11 Según noticia del periódico Globo en 12/05/2015. Disponible en:  
<http://g1.globo.com/ap/amapa/noticia/2015/05/governo-diz-que-faltam-professores-de-exatas-e-lingua-estrangeira-no-ap.html>

Para entenderlo mejor, antes de nada, volvamos a lo que dice la LDB respecto a la enseñanza de LE porque hasta el momento nos hemos detenido en los cuestionamientos sobre la eficacia de dicha ley, en la primacía del mundo del trabajo en sus bases educativas y en la diversificación del currículo. Recordemos que conforme el cambio en la LDB de 1996, la Ley 13415/2017 (Brasil, 2017) establece la inclusión de la lengua inglesa como asignatura obligatoria, y una segunda lengua extranjera en carácter opcional elegida por la comunidad escolar, preferentemente el español, según las posibilidades de oferta de cada institución. La normativa de la LDB (Brasil, 1996) antes de este cambio no imponía las lenguas extranjeras que deberían integrar el currículo, sino que dejaba la elección a cargo de los centros educativos, tanto a nivel de enseñanza básica como a nivel de enseñanza universitaria en la tarea de formar profesores de LE. A partir de 2005, la segunda lengua extranjera en carácter opcional pasó a ser por excelencia el español debido a la Ley 11.161/2005 (Brasil, 2005).

En este sentido Day (2012) señala que en zonas de frontera con Guayana, Surinam y Guayana Francesa la lengua inglesa es la lengua obligatoria debido a su estatus de lengua franca y a su poderío socioeconómico y gracias a la Ley 11.161 de obligatoriedad del español en el territorio nacional la lengua española tenía prioridad para ocupar el espacio de la segunda LE en el sistema educativo lo que repercute de forma negativa en la enseñanza de otras lenguas en estas regiones. Esto es una muestra de la falta de un tratamiento adecuado en la educación lingüística en los territorios fronterizos brasileños. La educación en Brasil, país con extensión gigantesca y una extensa frontera con países de otros idiomas, si quiere contemplar las necesidades del alumnado tendría que ver la frontera como una región diferenciada de las demás y contemplarlo en la legislación educativa. No obstante, como bien señala Pereira (2009):

Nas últimas duas décadas, temos observado que as ações em termos de política lingüística no Brasil se concentram nos direitos lingüísticos dos falantes de línguas autóctones e alóctones, na promoção da língua portuguesa e nos acordos lingüísticos no âmbito do Mercosul (Mercado Comum do Sul), bloco econômico que começou a ser gerado em 1985 e que foi estabelecido em 1991, através do Tratado de Assunção. (Pereira, 2009: 102)



Ya nos hemos referido a la política lingüística del MERCOSUR y al impulso del español en Brasil con la ley del español. Respecto a la promoción del portugués y de las lenguas autóctonas, la LDB establece como lengua de enseñanza el portugués, pero asegura a las comunidades indígenas la utilización de sus lenguas maternas y procesos propios de aprendizaje (artículo 32, § 3º) además de concederles el derecho a una educación bilingüe e intercultural (artículos 78 y 79). En cambio, no asegura a las comunidades de frontera una educación lingüística de acuerdo con sus necesidades comunicativas. Ninguna mención es formulada en la LDB en este tema. Aunque promueva la diversificación del currículo, según ya hemos señalado, no deja fomentar una enseñanza diferenciada en contextos tan particulares lingüísticamente como las regiones fronterizas.

Ahora bien, la legislación no impide que las escuelas, a nivel individual, contemplen la diversidad lingüística en sus planes pedagógicos. Estos, a su vez, siguiendo la LDB (Brasil, 1996. Artículos 12, 13 y 14) deben ser elaborados de forma colaborativa con la participación de los docentes y de las familias. El objetivo es, en palabras de Vieira Silva (2008: 89) “considerar esse recurso pela capacidade de as escolas construírem suas formas de intervenção no cotidiano fundadas em reflexões e leitura da sua própria realidade”. Con todo, aunque la ley promueva la democratización de la gestión escolar, las escuelas no poseen herramientas para su real ejecución. Para citar un ejemplo de ausencia de medios para la democratización de la gestión escolar por parte de los docentes, la educación brasileña enfrenta todavía problemas de base como la mala remuneración de los profesores y todos los demás involucrados en la vida escolar. No hay tiempo suficiente para que los profesores puedan destinar una parte a la elaboración de proyectos pedagógicos que atiendan adecuadamente a su alumnado ya que, la gran mayoría, tienen que trabajar en más de un centro y en jornadas de mañana, tarde y noche. Solo así pueden lograr obtener un salario suficiente para mantener condiciones económicas básicas. Para corroborar este argumento, tomamos la investigación de Malheiro (2005) sobre la gestión autónoma y elaboración de los proyectos pedagógicos en el municipio de Rio de Janeiro, unas de las mayores ciudades brasileñas. El autor resalta la presencia de motivación extrínseca (escasos recursos físicos y económicos) de participación de los docentes, aunque presentaran una motivación intrínseca (compromiso con la educación, disposición para sacrificar el fin de semana para reunirse a fin de elaborar el proyecto pedagógico). En la misma línea, señala la necesidad de los directores

de escuelas de burlar la normativa de días lectivos mínimos anuales para solucionar el problema de la falta de remuneración para el tiempo de trabajo de los profesores fuera de las clases en la tarea de preparar el proyecto pedagógico. Conforme veremos en nuestro estudio de caso, muchos de los profesores participantes de la investigación trabajan en más de una escuela en los turnos de mañana, tarde y noche, para que puedan alcanzar sueldos capaces de suplir sus necesidades económicas.

En lo que concierne a las lenguas extranjeras podemos afirmar que la LDB no proporciona en la actualidad un referente que fomente la elaboración de la parte diversificada de los currículos escolares y de los proyectos pedagógicos de forma autónoma por parte de las escuelas, sobre todo en contextos de plurilingüismo como las regiones de frontera o zonas con presencia de lenguas indígenas.

A ello debemos sumar el proceso de descentralización de la educación nacional, ocurrido tras la constitución de 1988, que dividía las responsabilidades entre el gobierno federal, los estados y los municipios. Lo que a primera vista puede parecer un factor favorable para una enseñanza de LE de acuerdo con las necesidades locales no cumple el papel que debería, debido a escasas condiciones económicas de los municipios y al fuerte papel fiscalizador del gobierno federal que ya hemos mencionado anteriormente. Corroborando este punto de vista, Gonçalves (1998) y Azevedo (2001) destacan la ausencia de sincronización y la distancia entre las iniciativas ejecutadas por las distintas esferas gubernamentales y la desconsideración por parte del gobierno federal de las prioridades y especificidades de los ámbitos locales, lo que conlleva que los municipios se limiten a trabajar a nivel administrativo. La descentralización es una vía importante para la gestión democrática de las escuelas con vistas a posibilitar un proceso de enseñanza particularizado. No obstante, esto depende de que los municipios tengan un nivel adecuado de autonomía económica. En palabras de Bello de Souza y Ciomar Macedo de Faria (2004):

Não obstante o reconhecimento de que o processo de municipalização do ensino no Brasil vem sendo marcado por uma racionalidade econômico-financeira excludente, de inspiração neoliberal, torna-se difícil negar o caminho da descentralização como uma estratégia potencialmente capaz de facilitar o exercício da experiência democrática. Isto significa, portanto, considerar o financiamento e a gestão da Educação Municipal como faces de

uma mesma moeda, a serem redesenhadas por políticas que realmente levem em conta, regional e localmente, de um lado, o atual quadro de desigualdades socioeconômicas do País e, de outro, o cenário de heterogeneidade cultural que o permeia. (Bello de Souza y Ciomar Macedo de Faria, 2004: 936)

Sobre el tema de la diversificación curricular tenemos que añadir la problemática de la evaluación. La evaluación al final de la educación básica (al final del tercer año de la enseñanza media) es común para todo el territorio nacional siendo elaborada de forma centralizada por el gobierno federal. Bosco de Lima (2008), según ya hemos señalado, insistía en el papel predominantemente fiscalizador del Estado en el currículo y en la evaluación. Una evaluación fuertemente centralizada va a dirigir el proyecto pedagógico de las escuelas imposibilitando la tarea de diversificar el currículo.

A desconcentração financeira, imposta pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do magisterio (FUNDEF), o controle do currículo e da avaliação, por intermedio dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e do Sistema Nacional de Avaliação, composto pelo sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), pelo Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e pelo Exame Nacional da Educação Superior (ENADE), constituem-se em exemplos da autonomia e controle irrestrito do estado exercido sobre as instituições educacionais. O poder centralizados do estado, aliado ao controle desempenhado sobre as instituições educativas, aumenta a impossibilidade e o distanciamento da participação dos sujeitos em fomentar controle sobre as políticas emandas pelo próprio Estado, afinal, quanto menor o controle, maior o poder de centralização, maior a possibilidade de ocorrerem corrupção, desvíos de verbas; ou seja, mais possibilidade para o executivo executar, o legislativo leiloar e o judiciário abençoar. (Bosco de Lima, 2008: 51-52)

En suma, en la práctica lo que ocurre en la mayoría de los casos es una escasa diversificación curricular por varios motivos: (i) centralización excesiva del poder fiscalizador del gobierno federal, (ii) falta de herramientas que garanticen la participación en la elaboración de los proyectos pedagógicos de acuerdo con las diferentes realidades y escasos recursos económicos de los municipios.

Otro tema de especial importancia para la enseñanza de LE de acuerdo con las necesidades de los alumnos y del contexto de enseñanza es la formación de profesores. No nos detendremos a fondo en este tema en este momento porque abordaremos la formación de los profesores de ELE en el apartado 3.4. Adelantamos, no obstante, que dicha formación en las universidades brasileñas carece de más atención sobre todo debido a la gran diversidad de contextos educativos. El tema que nos ocupa, el dominio de una base sociolingüística en la tarea de enseñar la LE, se insiere en lo que Saviani (2009) llama contenidos culturales cognitivos. El autor explora los siguientes modelos de formación docente:

- a) modelo dos conteúdos culturais-cognitivos: para este modelo, a formação do professor se esgota na cultura geral e no domínio específico dos conteúdos da área de conhecimento correspondente à disciplina que irá lecionar.
- b) modelo pedagógico-didático: contrapondo-se ao anterior, este modelo considera que a formação do professor propriamente dita só se completa com o efetivo preparo pedagógicodidático. (Saviani, 2009: 148-149)

Desde esta perspectiva Saviani (2009) afirma que cuando se dice que la universidad no tiene interés por el problema de la formación de profesores lo que se quiere decir es que no se ha preocupado nunca por la formación específica, o sea, con la preparación pedagógico-didáctica. Según el autor la clave de la cuestión no es la omisión de la universidad frente al problema de formación docente, sino una lucha entre los dos modelos diferentes de formación: desde un lado está la formación propiamente dicha del dominio del contenido específico correspondiente a la asignatura que va a enseñar y desde el otro lado está la formación pedagógica. Según el autor, en Brasil en la historia de la formación de profesores el primer modelo ha sido el predominante hasta la actualidad en la formación de profesores secundarios y el segundo modelo ha predominado en la formación docente de los profesores primarios. El autor añade que:

Para que possamos compreender adequadamente esse fenômeno, convém ter presente que as universidades, na sua configuração contemporânea, caracterizam-se por três elementos interligados, mas com pesos diferentes: o Estado, a sociedade civil e a autonomia da comunidade acadêmica. A prevalência do Estado dá origem ao modelo napoleônico; prevalecendo a sociedade civil tem-se o modelo anglo-saxônico; e sobre a autonomia da

comunidade acadêmica se funda o modelo prussiano. Nos casos em que predomina o modelo napoleônico, ainda que sob a aparência de caótica diversidade, as universidades tendem, por indução do Estado, a se unificar estruturalmente sob um ordenamento comum e com os mesmos currículos formativos. E o currículo formativo posto em posição dominante para os professores da escola secundária é aquele centrado nos conteúdos culturais-cognitivos, dispensada qualquer preocupação com o preparo pedagógico-didático. Isso se compreende quando se considera que, sob a hegemonia de uma elite de corte liberal-burguês, a escola secundária foi definida como o lugar da distinção de classe cujo papel é garantir aos membros da elite o domínio daqueles conteúdos que a distinguem do povo-massa. Nesse quadro, os referidos conteúdos são considerados formativos em si mesmos, não deixando margem a veleidades pedagógicas. Com efeito, o modelo pedagógico-didático pressupõe, desde Comenius, que todo e qualquer conteúdo, quando considerado adequadamente à vista das condições do ser que aprende, é suscetível de ser ensinado a todos os membros da espécie humana. Tal modelo é, pois, antielitista por excelência.

Na universidade brasileira, apesar de umacerta influência em nível organizacional do modelo anglosaxônico pela via dos Estados Unidos, prevalece o modelo napoleônico. E também aí tradicionalmente se tem emprestado à escola secundária o papel de distinção de classe. Em consequência, não deixa de estar presente também no ethos dos professores universitários brasileiros uma certa depreciação do aspecto pedagógico. Entretanto, seja pela influência anglo-saxônica, seja porque as desigualdades extremas obrigam a uma maior sensibilidade para o aspecto educativo, no Brasil o modelo pedagógicodidático conseguiu abrir espaços no nível de organização dos currículos formativos tornando-se, pela via legal e também por iniciativas autônomas de algumas universidades que ampliam os requisitos legais, um componente obrigatório na formação dos professores secundários. Mas essa obrigatoriedade legal reveste-se, com frequência, de um formalismo que esvazia o sentido real desses componentes formativos. (Saviani, 2009: 149)

Sobre dicho tema, la LDB, en su Título VI - artículo 61, legisla que la formación de los profesionales de la educación tendrá los siguientes fundamentos:

I - a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço;

II - aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades. (Brasil, 1996)

Además, en el artículo 63 sobre los institutos superiores de educación la LDB en su apartado III establece la existencia de programas de educación continuada para los profesionales de la educación de los diversos niveles. Sobre la formación didáctico-pedagógica la LDB en su artículo 65 asegura la inclusión de práctica de enseñanza (mínimo trescientas horas) excepto para la educación universitaria.

Por tanto, podemos observar que la actual LDB presenta rasgos de los dos modelos y en este punto volvemos a la cuestión de la autonomía de los centros educativos que se encargará de proporcionar el equilibrio entre la teoría y la práctica.

Volveremos a este tema en el capítulo 7 y explicaremos mejor con muestra de datos la carencia en formación docente sociolingüística universitaria en Brasil. De momento, tomamos nuevamente las palabras de Saviani (2009) para que adelantemos que el problema de la formación docente brasileña va más allá de la calidad de la enseñanza universitaria y se relaciona con las condiciones precarias del trabajo docente:

Ao encerrar esse trabalho não posso me furtar de chamar a atenção para o fato de que a questão da formação de professores não pode ser dissociada do problema das condições de trabalho que envolvem a carreira docente, em cujo âmbito devem ser equacionadas as questões do salário e da jornada de trabalho. Com efeito, as condições precárias de trabalho não apenas neutralizam a ação dos professores, mesmo que fossem bem formados. Tais condições dificultam também uma boa formação, pois operam como fator de desestímulo à procura pelos cursos de formação docente e à dedicação aos estudos. (Saviani, 2009: 153)

En este apartado dedicado a la LDB nos hemos centrado en lo que concierne al tema de las lenguas y en algunos elementos más que, a nuestro entender, tienen influencia directa en la enseñanza lingüística, como es el caso de la valoración del mundo del trabajo, la diversificación del currículo, la gestión democrática, la evaluación y la formación

docente. Al final concluimos que la LDB, sobre todo por ocupar el papel de la ley suprema en la educación brasileña, en lo que compete al tratamiento de la educación lingüística nacional no contempla la diversidad de contextos educativos, aunque pueda parecer desde una primera perspectiva que sí ofrece la posibilidad de elegir la segunda lengua extranjera con carácter opcional. Por todo lo expuesto, concluimos que los cambios en la legislación llevados a cabo en 2017 llevan a un menor poder de elección de la comunidad escolar respecto a la lengua extranjera. Esto podría ser la clave para que se contemplara la diversidad de contextos educativos y se enseñaran las lenguas extranjeras acorde con las necesidades del alumnado. Es tarea pendiente de los futuros gobiernos brasileños construir una ley educativa que responda a las exigencias del mercado, que a la vez considere las particularidades regionales y prime la calidad con la creación de mecanismos que la garanticen.

Muchas fueron las leyes en el ámbito educativo posteriores a la LDB de 1996 (Brzezinski, 2010). Estas leyes nacen en respuesta a las demandas de la sociedad civil y como intento de cumplimiento de los acuerdos internacionales asumidos por el Estado brasileño. Ejemplo de ello son la Declaración Internacional de los Derechos de las Personas Pertenecientes a Minorías Nacionales o Étnicas, Religiosas y Lingüísticas (Asamblea General de las Naciones Unidas en 1992), la participación de Brasil en la Conferencia Mundial de Derechos Humanos, realizada en Viena en 1993 que, como señala Fischmann (2009), tuvo grandes impactos en la educación en lo referente a derechos humanos en Brasil. Además, influenció la elaboración de la Ley 10.639/2003 (Brasil, 2003) que hace obligatoria la enseñanza sobre la historia y la cultura afrobrasileña, modificando la LDB. Sin embargo, ninguna de las leyes posteriores a la LDB de 1996 afectó de forma sustancialmente positiva al tema que nos interesa, la enseñanza de LE sobre todo de ELE, como la Ley 11.161/2005 (Brasil, 2005). La revocación de esta ley ha sido un paso hacia atrás y ha significado un enorme retroceso en la tarea de favorecer una enseñanza de lenguas acorde a las demandas sociolingüísticas en los más de 15000 km de frontera con los países hispanohablantes. Nos centramos en esta ley en el apartado siguiente.

### **3.3.2.2. La ley del español: Ley 11.161/2005**

Aunque la Ley 11.161/2005 (Brasil, 2005), conocida como ley del español, haya sido revocada y no esté vigente, no podemos descartar su papel para el aumento del español en las escuelas brasileñas y su impacto positivo para los alumnos de las zonas de frontera con los países hispanohablantes. Por esta razón, y también porque la ley estaba vigente al inicio de nuestro trabajo y durante parte del período de la recogida de datos de los participantes de la investigación, analizamos dicha ley. Trataremos sobre su proceso de elaboración y los debates que fueron generados para su implantación. Además, sin alejarnos de nuestro tema de estudio, intentaremos evaluar si la ley responde a las demandas del alumnado y al contexto socioeducativo brasileño.

Todavía es pronto para poder saber los efectos reales de la revocación de la Ley 11.161/2005 (Brasil, 2005). Sin embargo, nuestro objetivo es otro. Pretendemos analizar los orígenes y desarrollo de la ley y averiguar sus potencialidades e inconsistencias. Si defendemos la presencia del español en Brasil, sobre todo en contextos fronterizos, debemos entender las políticas que se han llevado a cabo en esta materia para que, en futuras iniciativas semejantes, se puedan corregir las incongruencias de los textos legislativos anteriores y se construya una política de difusión y enseñanza del español en Brasil cada vez más efectiva.

La Ley 11.161/2005 (Brasil, 2005) no fue el primer intento legislativo de establecer la obligatoriedad de la enseñanza de la lengua española en Brasil. Conforme afirman Barros de Ramalho y MartinellGifre (2011: 18) desde 1958 hasta la actualidad “ya se han presentado quince proyectos de ley en la Cámara de los Diputados sobre la enseñanza del español en Brasil”. Heller Domingues de Barros (2001) hace un recorrido de todos estos proyectos de leyes que se tramitaron en Brasil en relación con la enseñanza del español, casi todos fracasados, excepto el Proyecto de Ley 3.987/2000 (Brasil, 2000b) que fue en 2005 transformado en Ley Ordinaria a través de la Ley 11.161/2005 (Brasil, 2005). La autora concluye que “as audiências públicas, as leituras e as intervenções parlamentares nos levaram a concluir que a imposição de uma língua estrangeira específica está mais vinculada a interesses comerciais do que aos interesses culturais propriamente ditos” (Heller Domingues de Barros, 2001: 12).



Los malos a lo largo de la historia de la planificación lingüística y educativa de Brasil en el intento de hacer obligatoria la enseñanza de español se debe a que en la LDB (Brasil, 1996) las lenguas extranjeras integran la parte diversificada del currículo y pueden ser elegidas por la comunidad escolar, o sea, el poder de elección es de cada escuela. Debido a ello por mucho que se quisiera imponer la obligatoriedad de enseñanza del español, el texto de las LDBs (la de 1961, la de 1971 y la de 1996) lo impedía porque los proyectos de ley proponían la obligatoriedad de inclusión de la lengua española, lo que era incompatible con la normativa de la LDB de garantizar a las escuelas la posibilidad de elegir las lenguas extranjeras. Vemos a continuación, como ejemplo, dos proyectos de ley, uno de 1987 y otro de 1993:

PROJETO DE LEI DO SENADO - Nº35, DE 1987

Art.1º Será obrigatória a inclusão do idioma espanhol nos currículos dos estabelecimentos de ensino de primeiro grau.

Art.2º Esta lei entrará em vigor na data da sua publicação.

Art.3º Revogam-se as disposições em contrário.

(Brasil, 1987)

Projeto de lei Nº 4.004, de 1993

(DO PODER EXECUTIVO)

Torna obrigatória a inclusão do ensino da língua espanhola nos currículos plenos dos estabelecimentos de ensino de 1º e 2º graus.

O CONGRESSO NACIONAL decreta:

Art.1º É obrigatória a inclusão do ensino da língua espanhola nos currículos plenos dos estabelecimentos de ensino de 1º e 2º graus.

Art.2º Os Conselhos Estaduais de Educação fixarão, para os respectivos sistemas de ensino e tendo em vista as condições e peculiaridades sociais e culturais regionais, a amplitude e o conteúdo dos programas letivos.

Art.3º Caberá, também, aos Conselhos Estaduais de Educação dispor sobre a gradual implantação do ensino da língua espanhola, a partir do ano letivo de 1994, considerando os aspectos pedagógicos e didáticos.

Art. 4º Esta Lei entra em vigor na data da sua publicação.

(Brasil, 1993)

De ahí que, debido a la incompatibilidad con la LDB de 1971 vigente en la época, los proyectos de ley arriba mencionados, (y muchos otros más recogidos de forma detallada en Heller Domingues de Barros, 2001) no tuvieron éxito. En otras palabras, las propuestas legislativas de inclusión de la lengua española en el sistema educativo presentes desde ya hacía mucho tiempo en el parlamento nacional carecieron de aprobación debido a su incompatibilidad con una legislación de rango más elevado.

No fue hasta el año 2000 cuando se rompió este ciclo de intentos fracasados y finalmente el Proyecto de Ley nº 3.987/2000 (Brasil, 2000b) cambió el sintagma “inclusión obligatoria” por “oferta obligatoria por la escuela” (Santos Castelano Rodrigues, 2010), y de esta manera no presentar incompatibilidad legal con la LDB. Dicho proyecto de ley fue transformado en 2005 en ley ordinaria, la Ley 11.161/2005, de 5 de agosto de 2005 (Brasil, 2005). Fue la primera ley sobre la enseñanza de la lengua española después de las LDBs que logró de forma satisfactoria su aprobación consiguiendo ser compatible con el dictamen de la LDB de no especificación de obligatoriedad de una lengua extranjera. Ante la imposibilidad de que se impusiera de forma obligatoria el español en los currículos escolares, se aludió a los conceptos de oferta y matrícula, haciendo la distinción entre oferta obligatoria y matrícula facultativa. Reproduciremos el texto íntegro de la ley debido a las numerosas referencias que haremos a su texto a continuación:

Presidência da República

Casa Civil

Subchefia para Assuntos Jurídicos

LEY Nº 11.161, DE 5 DE AGOSTO DE 2005

Dispõe sobre o ensino da língua espanhola

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA Faço saber que o congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte lei:

Art. 1º O ensino da língua espanhola, de oferta obrigatória pela escola e de matrícula facultativa para o aluno, será implantado, gradativamente, nos currículos plenos do ensino médio.

§ 1º O processo de implantação deverá estar concluído no prazo de cinco anos, a partir da implantação desta Lei.

§ 2º É facultada a inclusão da língua espanhola nos currículos plenos do ensino fundamental de 5ª a 8ª séries.

Art. 2º A oferta da língua espanhola pelas redes públicas de ensino deverá ser feita no horário regular de aula dos alunos.

Art. 3º Os sistemas públicos de ensino implantarão Centros de Ensino de Língua Estrangeira, cuja programação incluirá, necessariamente, a oferta de língua espanhola.

Art. 4º A rede privada poderá tornar disponível esta oferta por meio de diferentes estratégias que incluam desde aulas convencionais no horário normal dos alunos até a matrícula em cursos e Centro de Estudos de Língua Moderna.

Art. 5º Os Conselhos Estaduais de Educação e do Distrito Federal emitirão as normas necessárias à execução desta Lei, de acordo com as condições e peculiaridades de cada unidade federada.

Art. 6º A União, no âmbito da política nacional de educação, estimulará e apoiará os sistemas estaduais e do Distrito Federal na execução desta Lei.

Art. 7º Esta Lei entra em vigor na data da sua publicação

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA

*Fernando Haddad*

(Brasil, 2005)

Santos Castelano Rodrigues (2010), en su estudio sobre la obligatoriedad y enseñanza de español en el archivo jurídico y legislativo brasileño, advierte sobre uno de los elementos centrales para la aplicación de una ley: la interpretación. Conforme afirma Bittar (2009: 89 en Santos Castelano Rodrigues, 2010):

A aplicação jurídica, operação de transmutação, conjugação e subsunção entre duas esferas, a da faticidade e a da juridicidade, pressões sempre a interpretação. Não há aplicação jurídica sem um exercício hermeneutico mínimo de decodificação, arranjo e re-arranjo da ordem dos fatos, e de busca, conhecimento e acoplamento de textos normativos. Nesse sentido, pode-se dizer, a aplicação jurídica demanda coerência, assim como demanda interpretação, de modo que uma e outra podem ser consideradas palavras-chave do processo aplicativo. (Bittar, 2009: 89 en Santos Castelano Rodrigues, 2010: 117)

De ahí que debemos reconocer que en el ámbito del Derecho la interpretación adquiere diferentes sentidos y consecuentemente va a delinear prácticas diferentes. La ambigüedad, la apertura a distintos sentidos es propia del texto jurídico y se caracteriza por la opacidad, por la ambigüedad y no podría ser diferente con la ley que nos ocupamos en analizar (Santos Castelano Rodrigues, 2010).

Desde esta perspectiva, la Ley 11.161/2005 adquirió diferentes sentidos y fue interpretada de distintas formas en las escuelas y estados brasileños. Las diferentes interpretaciones de la ley se abren sobre todo en los siguientes puntos: oferta obligatoria versus matrícula opcional; implantación gradual en un plazo de cinco años; y sistema público versus sistema privado. Estos elementos posibilitaron distintas formas de aplicación de la ley: (i) algunas escuelas ofrecían el español como asignatura obligatoria, otras como opcional; (ii) en el caso de las escuelas privadas, abre todavía más posibilidades y les confiere más opciones, incluso fuera del horario escolar y, (iii) cada estado ha interpretado de una forma el período límite para finalizar la implantación de la ley (considerando los cinco años a partir del 2005 o del 2010). Por ejemplo, conforme refleja Santos Castelano Rodrigues (2010), los Estados de Mato Grosso y de Mato Grosso do Sul iniciaron la implementación en 2006 y 2007 respectivamente y el Gobierno Estatal de São Paulo hizo la segunda interpretación, es decir, consideró que el inicio de la implementación del español en las escuelas debería iniciarse en 2010.

Es importante analizar la Ley 11.161/2005 a partir de sus fisuras porque la presencia de los puntos de apertura en los conceptos anteriormente detallados son clave para las distintas interpretaciones de aplicación de la ley. En el capítulo 6 presentamos cómo la ley fue interpretada en Mato Grosso y cómo se ha dado su proceso de implementación en dicho Estado y las consecuencias para la presencia del español en las escuelas. Adelantamos desde ahora que la ley tuvo una gran importancia para la frontera de Mato Grosso ya que significó un aumento significativo del español en las escuelas y el aumento de la formación de profesores, principalmente entre 2005 y 2010. No obstante, Brasil presenta frontera con países hablantes de otras lenguas (francés, inglés y neerlandés) y otras zonas fronterizas y no fronterizas con presencia significativa de migrantes hablantes de otras lenguas (italianos y alemanes, principalmente). En estos casos, puede que la Ley del Español imponga una lengua en el sistema educativo que no responda a la demanda lingüística prioritaria de la población local.

A continuación, analizaremos documentos curriculares nacionales de forma similar al análisis de la Ley 11.161/2005 (Brasil, 2005), centrándonos en los elementos que llevan a una enseñanza de lenguas extranjeras desde un enfoque sociolingüístico abierto a las especificidades de la frontera, en especial la frontera de Mato Grosso.

### **3.3.2.3. Documentos curriculares nacionales**

Conforme la LDB (Brasil, 1996) y la Ley 13.415/2017 (Brasil, 2017), las escuelas deben desarrollar sus planes de estudio según las bases curriculares establecidas por el Ministerio de Educación. Los documentos que recogían las bases, tanto de la parte común como de la parte diversificada del currículo, eran los Parámetros Curriculares Nacionales – PCN (Brasil, 1998, 2000a y 2002a) y las Orientaciones Curriculares de la Enseñanza Media – OCEM (Brasil, 2006). Conforme la Ley 13.415/2017 (Brasil, 2017) estos documentos serán sustituidos por las Bases Nacionales Comunes Curriculares – BNCC (Brasil, 2017) que serán la base curricular para la educación nacional brasileña. Los documentos referentes a la enseñanza infantil y a la enseñanza fundamental ya han sido presentados y fueron homologados por el Ministerio de Educación en diciembre de 2017. A partir de dicha aprobación, las escuelas tienen un plazo de dos años para implementarlos. Para la enseñanza media se ha presentado una versión preliminar que todavía está a la espera de su aprobación. A partir de la fecha de la aprobación, tendrá dos años para ser implementado.

Puesto que las BNCC todavía no están en vigor, en nuestro estudio analizamos los PCN y las OCEM pues son los documentos curriculares que aún están en la base de los planes de estudio de la mayoría de las escuelas brasileñas. Asimismo, son los documentos que estuvieron vigentes durante los años de formación docente y de desarrollo profesional de los participantes de la investigación. Los profesores de Brasil, entre ellos los profesores de LE, deben conocer los documentos curriculares y la planificación lingüística y ser críticos con su adecuación a las necesidades de su centro escolar y de su región. Igualmente, tener conocimiento de dichos documentos puede servir como fuente de

formación si estos están bien elaborados a partir de fuentes teóricas y pedagógicas sólidas y en consonancia con las demandas nacionales y locales.

Los documentos oficiales brasileños que tratan sobre la planificación de la enseñanza de LE están inseridos en las directrices de la educación reglada obligatoria en la enseñanza fundamental y en la enseñanza media (primaria y secundaria). Estos documentos son los PCN, las OCEM (y en breve serán las BNCC). El MERCOSUR o sus países miembros, incluido Brasil, no han producido documentos de referencia específicos para la enseñanza de lenguas como son el Marco Común Europeo de Referencia (MCER) y el Marco de Referencia para los Enfoques Plurales de las Lenguas y de las Culturas (MAREP) a partir de los cuales se pueden elaborar currículos, certificados y formación de profesores de todos los niveles educativos, sean ellos de enseñanza reglada o no.

Los PCN y las OCEM son divididos por áreas de conocimiento, a partir de los que se han elaborado diferentes documentos. De acuerdo con nuestro objeto de estudio, analizaremos los siguientes documentos: Parámetros Curriculares Nacionales. Tercero y cuarto ciclos de la Enseñanza Fundamental. Lengua Extranjera – PCNEF (Brasil, 1998); los Parámetros Curriculares Nacionales + Enseñanza Media: Orientaciones Educativas Complementarias a los Parámetros Curriculares Nacionales. Lenguajes, códigos y sus tecnologías - PCN+ (Brasil, 2002a); los Parámetros Nacionales de la Enseñanza Media. Parte II: Lenguajes, códigos y sus tecnologías – PCNEM (Brasil, 2000a) y por último las Orientaciones Curriculares para la Enseñanza Media – OCEM (Brasil, 2006).

Los currículos escolares deben basarse en los parámetros y orientaciones de estos documentos que no especifican de forma detallada los contenidos de las diferentes áreas y asignaturas, sino son directrices que los centros educativos deben seguir. El PCNEF, por ejemplo, afirma que:

[...] procura ser uma fonte de referência para discussões e tomada de posição sobre ensinar e aprender Língua Estrangeira nas escolas brasileiras. Portanto, não tem um caráter dogmático, pois isso impossibilitaria as adaptações exigidas por condições diversas e inviabilizaria o desenvolvimento de uma prática reflexiva. (Brasil, 1998: 19)

Por lo tanto, los PCN y las OCEM dan las orientaciones generales que deben seguir las escuelas sin cerrar de forma definitiva ni contenidos ni demás elementos involucrados en el proceso educativo: procedimientos pedagógicos, metodología y evaluación.

Los PCNEF (Brasil, 1998) proponen el desarrollo de los contenidos en cuatro ejes temáticos – conocimiento del mundo, conocimiento sistémico, tipos de texto y actitudes – todos ellos centrados en procesos de usos comunicativos de la lengua:

Os conteúdos propostos têm por base que o uso da linguagem na comunicação envolve o conhecimento (sistêmico, de mundo e de organização textual) e a capacidade de usar esse conhecimento para a construção social dos significados na compreensão e produção escrita e oral. O componente metodológico, central nestes parâmetros, pode fazer com que o aluno, ao interagir com alguém, aprenda a usar a linguagem, concentrando-se nos processos de uso via habilidades comunicativas. Assim, o foco será colocado na construção social do significado. (Brasil, 1998: 71)

El carácter abierto de los documentos lleva a muchas escuelas a considerar los libros didácticos como la base para la elaboración de sus planes pedagógicos y curriculares, aunque sigan en sus criterios para elegir los manuales didácticos y en sus planteamientos metodológicos los documentos oficiales.

Los documentos curriculares, en sus distintas áreas de conocimiento, tienen como objetivo principal la formación integral del alumno como ciudadano:

O papel fundamental da educação no desenvolvimento das pessoas e das sociedades amplia-se ainda mais no despertar do novo milênio e aponta para a necessidade de se construir uma escola voltada para a formação decidadaos.

(...)

Os Parâmetros Curriculares Nacionais foram elaborados procurando, de um lado, respeitar diversidades regionais, culturais, políticas existentes no

país e, de outro, considerar a necessidade de construir referências nacionais comuns ao processo educativo em todas as regiões brasileiras. Com isso, pretende-se criar condições, nas escolas, que permitam aos nossos jovens ter acesso ao conjunto de conhecimentos socialmente elaborados e reconhecidos como necessários ao exercício da cidadania. (Brasil, 1998:5)

Siguiendo los mismos objetivos, la enseñanza de lenguas extranjeras también es una asignatura que:

(...) tem um valioso papel construtivo como parte integrante da educação formal. Envolve um complexo processo de reflexão sobre a realidade social, política e econômica, com valor intrínseco importante no processo de capacitação que leva à libertação. Em outras palavras, Língua Estrangeira no ensino fundamental é parte da construção da cidadania. (Brasil, 1998:41)

Si queremos verificar si estos documentos contemplan una enseñanza de lenguas extranjeras desde un enfoque sociolingüístico abierto a las especificidades de la frontera, un punto importante es la relación que establecen entre lengua, sociedad y cultura, el tratamiento de las variedades lingüísticas y de la interculturalidad. Veremos cómo se presentan estos temas en los documentos curriculares brasileños.

En lo que se refiere al problema de las variedades lingüísticas, los PCNEF (Brasil, 1998) indican que abordar ese tema en la enseñanza de lenguas extranjeras permite el acercamiento a grupos sociales que poseen variedades lingüísticas fuera del modelo estándar e invita a la reflexión hacia la igualdad lingüística y social. El fragmento cita el caso del inglés, pero es aplicable al español:

A questão da variação lingüística em Língua Estrangeira pode ajudar não só a compreensão do fenômeno lingüístico da variação na própria língua materna, como também do fato de que a língua estrangeira não existe só na variedade padrão, conforme a escola normalmente apresenta. Aqui não é suficiente mostrar a relação entre grupos sociais diferentes (regionais, de classe social, profissionais, de gênero etc.) e suas realizações lingüísticas; é necessário também indicar que as variações lingüísticas marcam as pessoas de modo a posicioná-las no discurso, o que pode muitas vezes excluí-las de certos bens materiais e culturais.



É útil apresentar para o aluno, por exemplo, como a variedade do inglês falado pelos negros americanos é discriminada na sociedade e, portanto, como, estes equivocadamente, são posicionados no discurso como inferiores. A comparação com variedades não hegemônicas do português brasileiro pode ser esclarecedora, já que seus falantes também sofrem discriminação social. Isso quer dizer que algumas variedades lingüísticas têm mais prestígio social do que outras. Para ilustrar este fato, basta comparar o valor dado a variedades rurais e variedades urbanas nas trocas internacionais urbanas. Comparar falantes dessas duas variedades em uma situação em que estão se candidatando a um emprego na cidade pode esclarecer para o aluno como as variedades lingüísticas, entre outros fatores que revelam sua identidade social (classe social, etnia, gênero, opção sexual etc.), marcam as pessoas na vida social, o que pode fazer com que uma obtenha emprego e outra não.

Não se deve esquecer ainda que as marcas de variedades são frequentemente fruto de processos de exclusão. A consciência desses processos na escola pode colaborar na compreensão de que diferença lingüística não pode ser equacionada com inferioridade, como também, conseqüentemente, na criação de uma sociedade mais justa, já que a linguagem é central na determinação das relações humanas e da identidade social das pessoas. Assim, reafirma-se o direito de ser diferente cultural e lingüisticamente. (Brasil, 1998:41)

Los PCNEM (Brasil, 2000a) defienden la naturaleza sociointeraccional del lenguaje y el desarrollo de la competencia comunicativa que integra otras competencias, y dentro de estas en la competencia sociocultural, el documento brasileño incluye el conocimiento de las variantes lingüísticas: “saber distinguir entre las variantes lingüísticas” (Brasil, 2000a: 28). En un apartado sobre las competencias y habilidades que deben ser desarrolladas, dicho documento vuelve a indicar que los estudiantes tienen que distinguir las variantes lingüísticas y, a la vez, “comprender en que medida os enunciados refletem as formas de ser, pensar, agir e sentir de quem os produz” (Brasil, 2000:32).

Las OCEM (Brasil, 2006) presentan un apartado sobre qué se debe hacer con la heterogeneidad del español en su enseñanza como LE y destacan:

[...] a necessidade de substituir o discurso hegemônico pela pluralidade lingüística e cultural do universo hispanofalante, ensejando uma reflexão maior. Nesse contexto, certamente a questão “Que Espanhol ensinar?” deve ser substituída por uma outra: como ensinar o Espanhol, essa língua tão plural, tão heterogênea, sem sacrificar as suas diferenças nem reduzi-las a puras amostragens sem qualquer reflexão maior a seu respeito? (Brasil, 2006:134)

En dicho documento, se cuestiona el problema del español estándar y afirma que la definición de un estándar “[...] está marcada por ciertas representações a respeito do que são as línguas e, sobretudo, por questões de caráter político e ideológico às quais não podemos deixar de estar atentos” (Brasil, 2006:135).

Las OCEM (Brasil, 2006) destacan la heterogeneidad del español y afirman que la lengua española no puede ser tratada como un bloque homogéneo y que el profesor debe enseñar las variedades lingüísticas de la LE más allá de una única variedad:

(...) o fato de o professor empregar uma variedade qualquer não o exime do dever de mostrar aos alunos que existem outras, tão ricas e válidas quanto a usada por ele, e, dentro do possível, criar oportunidades de aproximação a elas, derrubando estereótipos e preconceitos. Nesse sentido, o papel de professores passa a ser quase o de articuladores de muitas vozes. (Brasil, 2006:136)

El PCN+, Parámetros Curriculares Nacionales + Enseñanza Media, (Brasil, 2002a) destaca que, dado que la escuela convive con una pluralidad de alumnos de diferentes regiones, clases sociales y edades, hay que tener en cuenta el respeto a las variedades lingüísticas, tanto del portugués como de las demás lenguas, en el desarrollo de la competencia interactiva:

Os sujeitos que participam do processo de ensino e aprendizagem devem ter consciência de que qualquer língua, entre elas a portuguesa, comporta um grande número de variedades lingüísticas, que devem ser respeitadas. (Brasil, 2002a: 75)

El mismo documento señala de forma clara la relación entre lengua y cultura:

Ao se apropriar de uma língua, o aluno se apropria também dos bens culturais que ela engloba. Tais bens lhe permitirão acesso à informação em sentido amplo, bem como uma inserção social mais qualificada, da qual poderá beneficiar-se e sobre a qual poderá interferir. (Brasil, 2002a: 93)

Los PCN+ (Brasil, 2002a) defienden la ampliación del universo cultural del alumnado a partir de los elementos lingüísticos dado que estos permiten el acceso a diferentes grupos culturales:

Sendo a língua um bem cultural e patrimônio coletivo, no estudo de idioma estrangeiro é fundamental a abordagem de aspectos que envolvem a influência de uma cultura sobre a outra. No caso do Inglês, por exemplo, pode-se analisar a influência da cultura norte-americana e da própria língua inglesa sobre outras culturas e idiomas. A ampliação de horizontes culturais passa pela ampliação do universo lingüístico. É indispensável, também, que as aulas de língua estrangeira moderna possibilitem o estudo de grupos culturais (migrantes, rappers, por exemplo) a partir de seus usos lingüísticos. (Brasil, 2002a: 100)

Las siguientes palabras sacadas del apartado sobre las competencias generales que deben ser trabajadas en las clases de lenguas extranjeras resumen de forma clara el papel que el documento le asigna a las lenguas extranjeras respecto a la relación entre lengua y cultura, entre lengua y sociedad:

Perceber que o domínio de idiomas estrangeiros no ensino médio, ainda que se dê de forma parcial, permite acesso a informações diversificadas, a outras culturas e a realidades de diferentes grupos sociais. (Brasil, 2002a: 108)

En las observaciones sobre el tratamiento de las variedades lingüísticas, la vinculación entre lengua y cultura está presente en los documentos curriculares brasileños (tanto en los PCN como los OCEM) en la medida que consideran que las manifestaciones lingüísticas “refletem as formas de ser, pensar, agir e sentir de quem os produz” (Brasil, 2000a: 32) y al proponer la necesidad de una reflexión sobre las variedades lingüísticas más allá de enseñarlas como muestras o curiosidades de la lengua. Verificamos que ambos documentos abordan las variedades lingüísticas como una forma de acceso a las diversas formas y manifestaciones culturales de las diferentes comunidades de habla de un mismo idioma. Sin embargo, muchas veces, la diversidad cultural es suscitada en las clases de LE sin que esté vinculada a las variedades lingüísticas. En muchos casos las variedades lingüísticas cuando son presentadas en las clases de ELE aparecen como muestras, (y como rechaza las OCEM) sin ninguna reflexión sobre la cultura o sociedad a que pertenece la variedad.

Si se siguieran las indicaciones de los PCN y de las OCEM el desarrollo de la competencia sociocultural en la enseñanza partiría de lo lingüístico, es decir, de las variedades lingüísticas. Estas deberían ser, en el proceso de enseñanza de una lengua extranjera, las claves de acceso a los diferentes grupos sociales y a la diversidad cultural que alberga un idioma.

El aprendizaje de las distintas manifestaciones lingüísticas del idioma extranjero favorece un tratamiento igualitario de las lenguas y la extinción de la discriminación lingüística. Como destacan los PCNEF (Brasil, 1998) las variedades lingüísticas pueden ser fuente de prejuicio y la escuela debe cumplir su papel para crear la consciencia del igualitarismo lingüístico y cultural:

Não se deve esquecer ainda que as marcas de variedades são freqüentemente fruto de processos de exclusão. A consciência desses processos na escola pode colaborar na compreensão de que diferença lingüística não pode ser equacionada com inferioridade, como também, conseqüentemente, na criação de uma sociedade mais justa, já que a linguagem é central na determinação das relações humanas e da identidade social das pessoas. Assim, reafirma-se o direito de ser diferente cultural e lingüísticamente. (Brasil, 1998: 48)

El acercamiento a la cultura reflejada por las distintas variedades lingüísticas de la lengua extranjera encaminaría a la interculturalidad. Veamos el tratamiento de la interculturalidad en los documentos brasileños.

Explicando la función educativa de la lengua extranjera, los PCNEF (Brasil, 1998) sostienen la importancia de la comprensión intercultural para la contribución de su objetivo primero en el ámbito educativo que es la formación integral del individuo:

A aprendizagem de Língua Estrangeira contribui para o processo educacional como um todo, indo muito além da aquisição de um conjunto de habilidades lingüísticas. Leva a uma nova percepção da natureza da linguagem, aumenta a compreensão de como a linguagem funciona e desenvolve maior consciência do funcionamento da própria língua materna. Ao mesmo tempo, ao promover uma apreciação dos costumes e valores de outras culturas, contribui para desenvolver a percepção da própria cultura por meio da compreensão da(s) cultura(s) estrangeira(s). O desenvolvimento da habilidade de entender/dizer o que outras pessoas, em outros países, diriam em determinadas situações leva, portanto, à compreensão tanto das culturas estrangeiras quanto da cultura materna. Essa compreensão intercultural promove, ainda, a aceitação das diferenças nas maneiras de expressão e de comportamento. (Brasil, 1998:41)

Los PNCEF (Brasil, 1998) enfocan la enseñanza de LE como un proceso que debe considerar la pluralidad cultural de las lenguas y relaciona las lenguas extranjeras con su poder de liberación y de exclusión social:

A linguagem é o meio pelo qual uma vasta gama de relações é expressa, e é indiscutível o papel que ela desempenha na compreensão mútua, na promoção de relações políticas e comerciais, no desenvolvimento de recursos humanos. O reverso da medalha, no entanto, é que, ao mesmo tempo em que pode desempenhar esse papel de promotor de progresso e desenvolvimento, a linguagem pode afetar as relações entre grupos diferentes em um país, valorizando as habilidades de alguns grupos e desvalorizando as de outros. Internamente, pode servir como fonte poderosa e símbolo tanto de coesão como de divisão. Externamente, pode servir como instrumento de elitização que capacita algumas

pessoas a ter acesso ao mundo exterior, ao mesmo tempo em que nega esse acesso a outras. (Brasil, 1998: 38-39)

La atención a las cuestiones culturales en la enseñanza de LE de forma articulada como propiciadora de la comprensión intercultural también está presente en los PCNEM (Brasil, 2000a), como podemos observar en el fragmento a continuación:

Conceber-se a aprendizagem de Línguas Estrangeiras, de uma forma articulada, em termos dos diferentes componentes da competência linguística, implica, necessariamente, outorgar importância às questões culturais. A aprendizagem passa a ser vista, então, como fonte de ampliação dos horizontes culturais. Ao conhecer outra(s) cultura(s), outra(s) forma(s) de encarar a realidade, os alunos passam a refletir, também, muito mais sobre a sua própria cultura e ampliam a sua capacidade de analisar o seu entorno social com maior profundidade, tendo melhores condições de estabelecer vínculos, semelhanças e contrastes entre a sua forma de ser, agir, pensar e sentir e a de outros povos, enriquecendo a sua formação. (Brasil, 2000a:30)

Las OCEM (Brasil, 2006) respecto al tema de la interculturalidad destacan la importancia de pensar la enseñanza de ELE como “*um conjunto de valores e de relações interculturais*” (Brasil, 2006: 149). De esta manera, el proceso de enseñanza de ELE debe incluir la reflexión sobre el extranjero, es decir, sobre la comunidad y la realidad del hablante nativo de la lengua extranjera representado por el idioma:

(...) o ensino de Língua Espanhola no nível médio devem contemplar a reflexão – consistente e profunda – em todos os âmbitos, em especial sobre o “*estrangeiro*” e suas (inter)relações com o “*nacional*”, de forma a tornar (mais) conscientes as noções de cidadania, de identidade, de plurilingüismo e de multiculturalismo, conceitos esses relacionados tanto à língua materna quanto à língua estrangeira. Para tanto, é necessário levar em conta não só a língua estrangeira, mas, também, a realidade local/regional onde se dá o seu ensino. (Brasil, 2006:149)

Dicho documento desarrolla el concepto de “*Letramento*” (Brasil; 2006: 98-109), en el cual se considera la heterogeneidad de lenguas y culturas en la enseñanza de lenguas, que es una forma de favorecer la educación intercultural.

Los PCN+ (Brasil, 2002a) aunque no utilicen el término interculturalidad proponen que el estudio de las lenguas extranjeras tiene su papel en la construcción de la identidad cultural que a su vez se relaciona a la identidad lingüística construida a partir de la negociación de sentidos con los distintos interlocutores y también lleva a la confrontación de estatus entre los individuos.

A construção da identidade cultural parte da consciência da necessidade de se construir a identidade lingüística, constituída pelo estudo da conservação e das rupturas, da posição dos interlocutores em dado momento histórico, das negociações de sentido, intenções e expectativas envolvidas.

O estudo das línguas estrangeiras modernas deve levar ainda à reflexão sobre estatutos de indivíduos frente a outros, competência que transcende o domínio das habilidades lingüísticas. (Brasil, 2002a: 98)

Una vez más, sin referirse al concepto de interculturalidad, el PCN+ (Brasil, 2002a) destaca entre las competencias y habilidades la función del estudio de la lengua extranjera como medio de comprender mejor la propia cultura a través de otras realidades. Destaca que los cambios culturales enriquecen la construcción de la propia identidad:

#### 4. Emitir juízo crítico sobre as manifestações culturais

Esta competência envolve a reflexão sobre intencionalidades, escolhas lingüísticas, contextos de uso e gêneros textuais, bem como sobre questões culturais que permeiam o ensino das línguas estrangeiras modernas. Essa reflexão deve propiciar ao aluno a análise de sua própria língua e cultura, por meio de vínculos com outras culturas – por semelhança e contraste – que lhe permitam compreender melhor sua realidade e as de outros, enriquecendo sua visão crítica e seu universo cultural.

5. Identificar-se como usuário e interlocutor de linguagens que estruturam uma identidade cultural própria.

O aprendizado de idiomas estrangeiros deve propiciar que o aluno perceba as possibilidades de ampliação de suas interações com outros. Esse aprendizado, contudo, não deve constituir processo de desvinculação cultural; pelo contrário, é reforçador de trocas culturais enriquecedoras e necessárias para a construção da própria identidade. (Brasil, 2002a: 100)

El PCNEF (Brasil, 1998) en el tratamiento de los temas transversales señala la importancia de visualizar todas las comunidades de habla, pertenecientes a la lengua extranjera estudiada y no restringirse a las naciones colonizadoras. Ello significa plasmar en la enseñanza de lenguas extranjeras los preceptos de igualitarismo lingüístico y cultural propios de la competencia intercultural:

Em relação ao tema Pluralidade Cultural, também é essencial que se traga para a sala de aula o fato de que, pelos processos de colonização, muitas línguas estrangeiras, tradicionalmente equacionadas com as línguas faladas pelos nativos dos países colonizadores (Inglaterra, Espanha, França etc.), são hoje usadas em várias partes do mundo como línguas oficiais e até mesmo como línguas maternas. Não faz sentido, por exemplo, considerar o espanhol somente como a língua da Espanha, como também considerar o inglês somente como a língua da Inglaterra ou dos Estados Unidos, ou o francês como a língua da França. É útil chamar a atenção para a complexidade cultural dessas línguas faladas como línguas oficiais ou línguas maternas em países tão distantes, geográfica e/ou culturalmente, como Nova Zelândia e Jamaica, no caso do inglês, ou Peru e Argentina, no caso do espanhol, ou Argélia e Congo, no caso do francês. (Brasil, 1998: 49)

Observamos la presencia en los documentos planificadores de la educación brasileña del tema de la interculturalidad y de las variedades lingüísticas, así como la necesidad de relacionar lengua y sociedad y cultura. Ahora bien, ¿en qué medida la enseñanza de lenguas extranjeras que aborde estos temas favorece el proceso educativo de la lengua en frontera?

Una región fronteriza que siga las indicaciones curriculares de valorar todas las variedades lingüísticas de la lengua extranjera, así como la pluralidad cultural asociada a estas, tendrá más posibilidades de edificar una enseñanza contextualizada. Si, a modo



de ejemplo, en una determinada zona brasileña de frontera con un país hispanohablante se verifica el dominio de materiales didácticos provenientes de otra variedad lingüística, si se siguieran los parámetros curriculares nacionales se deberían hacer las adaptaciones pertinentes y añadir las variedades lingüísticas y respectivos elementos culturales que le faltan al material, valorando sobre todo la comunidad de habla más cercana a la frontera.

El tratamiento de la diversidad lingüística de la LE a través de sus diversas variedades, posibilita ver “al otro” de una forma más completa, ya que “el otro” en el mundo hispanohablante no es único, sino más bien muy diverso. Estamos de acuerdo con Zulma Kulikowski (2001) en su afirmación de que en la enseñanza de ELE:

El objetivo es ampliar, agregar, contribuir para que el español que enseñemos sea “el mejor”, entendiendo con esto aquel que, junto con el sistema lingüístico y la sistematicidad de la gramática, les enseñe el valor social atribuido a los discursos y a las palabras en cada acto enunciativo, los incite a penetrar en una nueva dimensión simbólica y significativa, la del Otro. (Zulma Kulikowski, 2001: 23)

En un contexto fronterizo “el otro” que debería asumir un papel destacado es el vecino más cercano, lo que facilitaría la integración cultural, lingüística y económica en la frontera. No obstante, aunque los PCN y OCEM alerten de la necesidad del tratamiento de las diversas variedades del español y de los elementos culturales de las distintas comunidades de habla hispana, no suele destacar la frontera como un contexto positivo para la enseñanza del español y no ofrece de forma satisfactoria directrices específicas para las zonas fronterizas, sea en contenidos, metodología o materiales.

Respecto a los objetivos de la enseñanza de ELE (comprensión lectora, comprensión auditiva, expresión oral y expresión escrita) los documentos curriculares diferencian la enseñanza en la frontera y aunque consideren la comprensión lectora como el objetivo principal en Brasil debido al papel social de la lectura, señalan la frontera como un espacio privilegiado para la comunicación oral en lengua extranjera.

A inclusão de uma área no currículo deve ser determinada, entre outros fatores, pela função que desempenha na sociedade. Em relação a uma língua estrangeira, isso requer uma reflexão sobre o seu uso efetivo pela população. No Brasil, tomando-se como exceção o caso do espanhol, principalmente nos

contextos das fronteiras nacionais, e o de algumas línguas nos espaços das comunidades de imigrantes (polonês, alemão, italiano etc.) e de grupos nativos, somente uma pequena parcela da população tem a oportunidade de usar línguas estrangeiras como instrumento de comunicação oral, dentro ou fora do país. Mesmo nos grandes centros, o número de pessoas que utilizam o conhecimento das habilidades orais de uma língua estrangeira em situação de trabalho é relativamente pequeno.

Deste modo, considerar o desenvolvimento de habilidades orais como central no ensino de Língua Estrangeira no Brasil não leva em conta o critério de relevância social para a sua aprendizagem. Com exceção da situação específica de algumas regiões turísticas ou de algumas comunidades plurilíngües, o uso de uma língua estrangeira parece estar, em geral, mais vinculado à leitura de literatura técnica ou de lazer. Note-se também que os únicos exames formais em Língua Estrangeira (vestibular e admissão a cursos de pós-graduação) requerem o domínio da habilidade de leitura. Portanto, a leitura atende, por um lado, às necessidades da educação formal, e, por outro, é a habilidade que o aluno pode usar em seu contexto social imediato. Além disso, a aprendizagem de leitura em Língua Estrangeira pode ajudar o desenvolvimento integral do letramento do aluno. A leitura tem função primordial na escola e aprender a ler em outra língua pode colaborar no desempenho do aluno como leitor em sua língua materna. (Brasil, 1998: 20)

Sin embargo, el mismo documento afirma que la prioridad del desarrollo de la lectura en el proceso de enseñanza de ELE en Brasil también se debe a la imposibilidad de desarrollar las cuatro destrezas frente a las reales condiciones de la educación brasileña, destacando que con ello no se recurre a la alternativa más fácil:

Deve-se considerar também o fato de que as condições na sala de aula da maioria das escolas brasileiras (carga horária reduzida, classes superlotadas, pouco domínio das habilidades orais por parte da maioria dos professores, material didático reduzido a giz e livro didático etc.) podem inviabilizar o ensino das quatro habilidades comunicativas. Assim, o foco na leitura pode ser justificado pela função social das línguas estrangeiras no país e também pelos objetivos realizáveis tendo em vista as condições existentes.

Isso não quer dizer, contudo, que dependendo dessas condições, os objetivos não possam incluir outras habilidades, tais como compreensão oral e produção oral e escrita. Importa, sobretudo, formular e implementar objetivos justificáveis socialmente, realizáveis nas condições existentes na escola, e que garantam o engajamento discursivo por meio de uma língua estrangeira. Portanto, o foco na leitura não é interpretado aqui como alternativa mais fácil e nem deve comprometer decisões futuras de se envolver outras habilidades comunicativas. Pode-se antever que, com o barateamento dos meios eletrônicos de comunicação, mais escolas venham ter acesso a novas tecnologias, possibilitando o desenvolvimento de outras habilidades comunicativas. (Brasil, 1998: 21)

Es cuestionable si la importancia dada a la lectura se debe más a su papel social, que ha sido citado anteriormente, o si las condiciones existentes de la educación nacional hacen inviables el desarrollo adecuado de las demás habilidades comunicativas (elevado número de alumnos en clase y escasos recursos tecnológicos y pedagógicos).

A partir de la metáfora de una cámara fotográfica, el documento no concluye sobre el desarrollo de las demás habilidades comunicativas más allá de la lectura. En su concepción el primer foco en la enseñanza de lengua extranjera debe ser la lectura y los demás focos cubrirían otras habilidades comunicativas a partir de las demandas de los diferentes contextos de enseñanza como las zonas fronterizas.

Com base na função social da aprendizagem de uma língua estrangeira no Brasil e nas condições existentes na maior parte das escolas brasileiras, o foco no que ensinar pode ser melhor entendido ao se pensar, metaforicamente, sobre o que as lentes de uma máquina fotográfica focalizam. O primeiro foco, por meio do uso de uma lente padrão, estaria colocado na habilidade de leitura. A lente pode, contudo, ser trocada por uma grande-angular, na dependência das condições em contextos de ensino específicos como também do papel relativo que as línguas estrangeiras particulares representam na comunidade (o caso do espanhol na situação de fronteira, por exemplo), de modo a ampliar o foco para envolver outras habilidades comunicativas. (Brasil, 1998: 21)

Ahora bien, si se reconoce que las demandas comunicativas son otras, en un país con una gran extensión geográfica como Brasil, no debería haber una misma planificación lingüística para todo el territorio nacional, tampoco los mismos materiales de enseñanza y la misma evaluación. Recordemos que: 1) la Ley 11.161/2005 se aplicó a todos los estados de la federación sin especial referencia a las zonas de frontera; 2) el Plan Nacional del Libro Didáctico (PNLD) que evalúa y selecciona los manuales para las escuelas públicas no hace mención especial a la necesidad de adoptar un material diferenciado en las zonas fronterizas con los países hispanohablantes, y 3) respecto a la evaluación, si la consideramos como etapas continuadas o finales de un proceso de enseñanza, esta debe estar basada en sus planteamientos didácticos, pedagógicos y en sus contenidos y por lo tanto no debería de ser unificada como en el caso del Examen Nacional de la Enseñanza Media (ENEM) .

Sobre este último punto el PCNEF (Brasil, 1998) destaca que la evaluación debe ser flexible respecto a los elementos trabajados en la enseñanza, y literalmente afirma que es “essencial que a avaliação tenha como foco o que é também enfatizado no ensino” (Brasil, 1998: 82). No obstante, Brasil cuenta con el ENEM elaborado para todo el territorio nacional y contempla la evaluación de la comprensión lectora en lengua extranjera sin la más pequeña atención a las demás competencias comunicativas. Si las regiones de frontera desarrollan la habilidad oral necesaria para las demandas comunicativas locales, no habrá coherencia entre el foco de la enseñanza y la evaluación en la frontera puesto que la evaluación es la misma para todo el país. Del mismo modo, está demostrado que la evaluación tiene gran influencia en la enseñanza de cualquier asignatura y en la medida que el ENEM prima por la lectura, consecuentemente no será una evaluación que promueva el desarrollo de la competencia oral en la lengua extranjera en la frontera.

El PCNEF (Brasil, 1998) respecto a los factores de elección de la lengua extranjera en las diversas comunidades escolares (relativos a factores históricos, a las comunidades locales y a la tradición) aunque pone las necesidades comunicativas de las comunidades locales en las cuales podemos incluir las comunidades fronterizas, hace más hincapié en la importancia de las lenguas extranjeras debido al valor económico y en el caso del español debido al MERCOSUR, sin dar tanta relevancia a criterios sociolingüísticos:

### **Fatores históricos**

Os fatores históricos estão relacionados ao papel que uma língua específica representa em certos momentos da história da humanidade, fazendo com que sua aprendizagem adquira maior relevância. A relevância é freqüentemente determinada pelo papel hegemônico dessa língua nas trocas internacionais, gerando implicações para as trocas interacionais nos campos da cultura, da educação, da ciência, do trabalho etc.

O caso típico é o papel representado pelo inglês, em função do poder e da influência da economia norte-americana. Essa influência cresceu ao longo deste século, principalmente a partir da Segunda Guerra Mundial, e atingiu seu apogeu na chamada sociedade globalizada e de alto nível tecnológico, em que alguns indivíduos vivem neste final do século. O inglês, hoje, é a língua mais usada no mundo dos negócios, e em alguns países, como Holanda, Suécia e Finlândia, seu domínio é praticamente universal nas universidades. É possível antever que, no futuro, outras línguas desempenhem esse papel.

Deve-se considerar também o papel do espanhol, cuja importância cresce em função do aumento das trocas econômicas entre as nações que integram o Mercado das Nações do Cone Sul (Mercosul). Esse é um fenômeno típico da história recente do Brasil, que, apesar da proximidade geográfica com países de fala espanhola, se mantinha impermeável à penetração do espanhol.

### **Fatores relativos às comunidades locais**

A convivência entre comunidades locais e imigrantes ou indígenas pode ser um critério para a inclusão de determinada língua no currículo escolar. Justifica-se pelas relações envolvidas nessa convivência: as relações culturais, afetivas e de parentesco. Por outro lado, em comunidades indígenas e em comunidades de surdos, nas quais a língua materna não é o português, justifica-se o ensino de Língua Portuguesa como segunda língua.

### **Fatores relativos à tradição**

O papel que determinadas línguas estrangeiras tradicionalmente desempenham nas relações culturais entre os países pode ser um fator a ser considerado. O francês, por exemplo, desempenhou e desempenha importante papel do ponto de vista das trocas culturais entre o Brasil e a França e como instrumental de acesso ao conhecimento de toda uma geração de brasileiros. (Brasil, 1998: 22-23)

Aún sobre la elección de las lenguas extranjeras, en el siguiente fragmento se ve la primacía de los factores económicos sobre los sociolingüísticos. Brasil debería justificar la enseñanza del español a través de su extensa frontera con países hispanohablantes independientemente de los acuerdos económicos y desde este punto de vista debería alejarse de criterios desconectados de los principios educativos.

Há de se considerar critérios para definir que línguas estrangeiras devem ser incluídas no currículo. É necessário se ponderar sobre a visão utópica de um mundo no qual o desejo idealista de um estado de coisas prevalece sobre uma avaliação mais realista daquilo que é possível. Por um lado, há de considerar o valor educacional e cultural das línguas, derivado de objetivos tradicionais e intelectuais para a aprendizagem de Língua Estrangeira que conduzam a uma justificativa para o ensino de qualquer língua. Por outro lado, há de considerar as necessidades lingüísticas da sociedade e suas prioridades econômicas, quanto a opções de línguas de significado econômico e geopolítico em um determinado momento histórico. Isso reflete a atual posição do inglês e do espanhol no Brasil. (Brasil, 1998: 40)

No se trata de una cuestión de utopía sino de promover una educación lingüística que se acerque a los ideales del plurilingüismo, defendidos por la UNESCO y tan presentes en las políticas educativas actuales como es el caso de las políticas europeas. Además, la construcción de políticas lingüísticas y educativas bajo criterios sociolingüísticos más allá de los económicos va hacia la defensa de los derechos humanos en la medida que está en consonancia con los derechos lingüísticos. La escasa presencia del español en la legislación nacional brasileña antes del acuerdo económico del MERCOSUR puede ser fruto de la desatención con las lenguas cuyas naciones no ocupan un lugar destacado en el escenario económico internacional y de la influencia de la ideología de mercado en materia educativa. El ascenso económico de España y su productiva promoción internacional del español, unidos a la creación del MERCOSUR, explican el avance de la lengua española en Brasil. Sin embargo, antes de ello el español ya era la lengua de primera necesidad comunicativa de muchos brasileños en la frontera que no encontraban respuestas a sus demandas educativas y lingüísticas desde las políticas nacionales. No significa ser utópico anhelar que la educación sea el espacio en

el que los criterios económicos no estén por encima de los criterios sociales. Aceptar que el mercado dicte las normas curriculares educativas va en el camino contrario de la defensa de los derechos humanos y sociales conquistados a lo largo de la historia y sus valores ya se ven reflejados en los currículos educativos.

En cuanto a los objetivos generales de la lengua extranjera en la enseñanza brasileña, respecto a su función social el documento destaca las comunidades fronterizas o zonas con gran inmigración como regiones en las que se desarrollan las habilidades comunicativas fuera de la escuela. Pero añade que la gran mayoría no presenta la necesidad de comunicarse en la lengua extranjera:

Quanto à função social, embora se possa dizer que o Brasil é um país multilíngüe, dadas as diversas etnias atuantes em sua formação, é necessário, também, reconhecer que a grande maioria da população escolar vive em um estado de monolingüismo. Exceções são as regiões fronteiriças, algumas comunidades multilíngües de grupos de imigração estrangeira ou de indígenas, e as grandes áreas metropolitanas e turísticas, onde circula um grande número de estrangeiros. Isso significa poder-se contar com apoio muito limitado para o desenvolvimento de habilidades lingüísticas fora da escola, visto que, para a grande maioria da população escolar, a língua estrangeira está fora do contexto da interação familiar, sem possibilidades de contato com parceiros falantes da outra língua e sem nenhum contacto internacional significativo. Possivelmente, essa grande maioria não sente nenhuma necessidade ou desejo de se comunicar em língua estrangeira e a percepção de uma necessidade futura é por demais remota. (Brasil, 1998: 65)

Vemos en este fragmento la falta de importancia dada a la actual conexión e interacción del mundo tecnológico y globalizado. Además, un país con una frontera de más de 15 mil kilómetros de extensión no debería excluir las necesidades comunicativas del número significativo de individuos de la frontera de las políticas lingüísticas y educativas, aunque no sean mayoría en el conjunto del país.

Las OCEM (Brasil, 2006) destacan la frontera en el subapartado insertado en el tema de la distancia lingüística entre el español y el portugués que trata de la transferencia de la lengua materna a la lengua meta. En este contexto pone de relieve el portuñol como un hecho natural de un caso de lenguas en contacto. Sin embargo, alerta

de la necesidad de que en el proceso de enseñanza-aprendizaje del español se intente superar la competencia espontánea que los hablantes poseen para desarrollarse en situaciones cotidianas con el portugués:

O português é um fato natural da língua, submetida, naturalmente e sempre, a fenômenos de mescla, embora muitas vezes essas sejam vistas como sinal de impureza (Tarallo y Alkmin, 1987). A mescla ocorre em diferentes circunstâncias e de diferentes formas, no interior de uma mesma comunidade (variedades que convivem e se entrecruzam numa comunidade que fala a mesma língua) e quando línguas diferentes entram em contato. Ocorre, por exemplo, recebendo diferentes designações (entreverado, brasileiro, fronterizo), em zonas de fronteira abertas e facilmente transitáveis (Brasil e Argentina, Paraguai e Uruguai). Ainda que possamos entender por que se dá, é preciso saber que uma coisa é reconhecer a sua existência, outra, muito diferente, é levar os alunos a encararem o estudo do Espanhol de forma a superá-lo e a não se contentarem com a mera possibilidade de atender às necessidades rudimentares de comunicação, via português, que em geral longe está de qualquer forma usual de expressão na língua-meta. Cabe, assim, ao professor desmistificar a ilusão de competência espontânea (CELADA & RODRIGUES, 2004). É preciso superá-la para reconhecer a alteridade radical que constitui historicamente essas duas línguas. (Brasil, 2006: 141)

El documento se limita en este punto a resaltar que no se debe rechazar el uso didáctico de la lengua materna del alumnado en las clases considerando que los principios de la Lingüística contrastiva facilitarán el aprendizaje de la lengua meta:

Assumindo, assim, que na experiência didática se dá uma inevitável situação de contato entre línguas, fica claro que não precisamos nem devemos abolir ou escamotear a língua materna das aulas de Espanhol, visto ter sido naquela língua que os aprendizes se constituíram sujeitos e construíram sua subjetividade.

Trata-se, portanto, de ter em conta e de não ter receio de recorrer ao conhecimento prévio da língua materna quando se considerar que esse recurso auxiliará o aprendiz a compreender o idioma estrangeiro. Assim, alguns princípios gerais da Lingüística Contrastiva podem vir a ser muito úteis se



aplicados nas ocasiões oportunas. Não se trata de defender, no entanto, a visão mais conservadora da Análise Contrastiva, mas de considerar que alguns de seus princípios, pautados no contraste entre as línguas e discursividades envolvidas, podem levar a resultados satisfatórios. (Brasil, 2006: 142)

Las OCEM añaden que los errores de los alumnos, en muchos casos, son fruto de interferencias de la lengua materna. Con ello, señalan que no significa que se tenga que aceptar cualquier tipo de producción, sino que el error no puede ser visto como un obstáculo para el aprendizaje del español. En este mismo sentido relaciona los errores a los procedimientos didácticos tradicionales que deben, por lo tanto, ser continuamente repensados, así como los procesos de evaluación que “devem revestir-se de um caráter positivo de modo a trazer à tona o potencial que o aprendiz tem para avançar no seu estudo da língua estrangeira” (Brasil, 2006: 143).

A partir de estos fragmentos de las OCEM, la enseñanza del español en la frontera con países hispanohablantes presenta la peculiaridad de la interferencia de la lengua materna y la necesidad de tratamiento adecuado de los errores en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua meta, tanto en los procesos pedagógicos como en los de evaluación. En síntesis, los documentos curriculares tratan la enseñanza del español en la frontera desde un punto de vista estrictamente lingüístico centrados en los procesos de transferencia desde la lengua materna, sin la consideración de la necesidad de consolidación del español en las zonas de frontera como elemento de integración entre los individuos y de interculturalidad.

De todo lo expuesto, podemos concluir que de forma general los documentos curriculares nacionales, los PCN y las OCEM, contemplan una enseñanza de la lengua de base sociolingüística en la medida que incluyen la relación entre lengua, cultura y sociedad, valoran positivamente la diversidad lingüística y fomentan el desarrollo de la interculturalidad. Sin embargo, todavía no contemplan la frontera más allá de la constatación de la presencia del portuñol. Resaltamos que, conforme vimos en el capítulo 2, la aceptación del portuñol es un camino positivo para la aceptación de la diversidad lingüística en las fronteras, pero los documentos legislativos y curriculares deben dar un paso más y ver la necesidad del español en las fronteras con los países hispanohablantes como un medio de favorecer la integración social y la valoración

cultural de comunidades (como la boliviana) que sufre prejuicios de distintos órdenes, entre ellos la discriminación lingüística.

### **3.4. Formación de profesores de ELE en Brasil**

De acuerdo con la LDB, las universidades brasileñas son las únicas instituciones en el ámbito nacional que pueden otorgar el título de licenciado en Letras – Español (u otra modalidad que incluya español) que es la carrera que habilita para la docencia a nivel básico y secundario. Conforme ya hemos señalado, la Ley 11.161/2005 tuvo una gran influencia para el aumento de la oferta de español en las escuelas de Brasil, y por supuesto, también para el incremento del español en las facultades de Letras. Asimismo, recordamos las incongruencias de la ley y su falta de efectividad para consolidar la lengua española en Brasil. Sin embargo, pese a las dificultades para la consolidación del español en las escuelas, las universidades hicieron un gran esfuerzo para cumplir un objetivo que ya era anhelado antes de la ley: consolidar el español en la enseñanza en Brasil. Para Barros Ramalho y Martinell Gifre (2011):

(...) desde el ámbito académico siempre ha habido gestos tangibles que han traducido la preocupación por la forma como se está llevando a cabo la implementación de la ley del español en los estados de la federación.

Ante esa situación, los académicos, las asociaciones de profesores de español de diversos estados se han reunido en congresos e, incluso, han presentado varias propuestas a los organismos públicos.

No obstante, el diálogo entre los representantes de los profesionales y los representantes de los organismos públicos no siempre fue fluido, sobre todo en el Estado de São Paulo. La ausencia de una política lingüística transparente que atienda los intereses de toda una sociedad ha dado paso al encubrimiento, al enmascaramiento de intereses políticos particulares y de una validez a corto plazo en el actual gobierno paulista. (Barros Ramalho y MartinellGifre, 2011: 309)

En esta línea Almeida de Freitas (2012) destaca el empeño de universidades públicas en implementar los estudios universitarios en español en Brasil antes mismo de la Ley 11.161/2005 y del interés de países hispanohablantes (en particular España) de difundir la lengua en el territorio brasileño:

Embora se saiba que há algumas décadas estávamos longe de ter os quase 500 cursos de graduação em Letras-Espanhol que temos hoje (E-MEC, 2012), os 73 anos que nos separam do decreto-lei 1.190/1939 evidenciam essa trajetória e nos propõem uma reflexão sobre os sentidos das vozes circulantes que apagam essa experiência ao atribuir a um evento, o tratado do Mercosul, toda a nossa história no ensino de espanhol e a um “outro” que são os países cuja língua oficial é o espanhol, a tarefa de dar uma melhor formação aos nossos professores. (Almeida de Freitas, 2012: 186)

Tras la revocación de la ley del español mediante la Ley 13.415/2017 (Brasil, 2017) la preocupación de la comunidad académica es todavía más evidente. Conforme señalamos en el capítulo anterior, todavía es pronto para poder saber los efectos reales de dicha revocación, tarea que se dificulta debido a la ausencia de estudios de conjunto sobre la concreción real de la ley recién revocada.

Las universidades privadas también se han unido a la tarea de formar profesores de español. Sin embargo, los objetivos más bien económicos de estas universidades pueden tener una influencia negativa en la formación del profesorado. La inmensa mayoría de las universidades privadas de Brasil forman parte de grandes grupos empresariales educativos cuyo principal fin es adaptarse a la lógica del mercado y garantizar bienes económicos para sus inversores. Muchas de las universidades privadas, por tanto, pertenecen a un mismo grupo, aunque tengan nombres diferentes en distintos puntos del país.

Considerando la educación, según la Constitución Federal de 1988, como un derecho humano fundamental con impulso predominantemente público, la educación con fines lucrativos va más bien en el camino opuesto de la legislación educativa brasileña según la cual se debe educar para la ciudadanía sin ubicar la educación como una inversión económica. Como señala Pérez Cabral (2017: 345):

(...) a participação da iniciativa privada na educação não pode se confundir – nem se corromper, portanto – com a empresa educacional. Por quem quer que seja realizada, a educação deve estar orientada aos objetivos constitucionalmente estabelecidos, não se admitindo, nesse sentido, sua instrumentalização em empreendimento econômico, deturpado por padrões de rentabilidade.

Por un lado, la Constitución Brasileña reconoce el derecho a la educación gratuita para todos. Pero, por otro lado, también es reconocido el derecho de elección de los padres para escoger el tipo de educación que quieren dar a sus hijos. A partir del primer derecho se construye la idea de la educación pública como elemento fundamental para garantizar la igualdad de oportunidades. El segundo derecho, que debería coexistir con el primero, es usado como el principal argumento por las fuerzas neoliberales para valorar la importancia de las entidades privadas de educación. En muchos casos, las universidades privadas brasileñas no son una opción para los estudiantes que quieren realizar estudios superiores, sino que se convierten en su única alternativa. Las pocas plazas que son ofrecidas en las universidades públicas se han convertido en una oportunidad de negocio para grupos inversores que preparan a los alumnos en colegios e institutos privados para las difíciles pruebas de acceso. Por tanto, el derecho a la educación universitaria pública, aunque sea gratuita, se convierte en un privilegio para aquel que puede pagar estudios de calidad en las etapas educativas preuniversitarias. Las pocas plazas en las universidades públicas, por lo tanto, abren un espacio a la iniciativa privada en la educación básica y secundaria en la preparación del alumnado para las pruebas de acceso, y además, rellena el mercado con la oferta de centros universitarios privados ya que las universidades públicas no tienen el potencial de suplir la demanda nacional.

Por otra parte, las universidades públicas resaltan los fines sociales e inclusivos de la educación. En Mato Grosso, para citar un ejemplo, la valoración positiva de la diversidad lingüística y étnica son plasmados en la docencia y en proyectos de investigación (Antunes de Alcântara Ferreira y Zitikoski, 2017; Lourenço, 2016; Landin Negreiros, 2015; Souza Lacerda Botelho y Secchi, 2015; Jesus Ferreira, 2012; entre otros).

Debemos resaltar, además, que los mejores índices de calidad lo obtienen las universidades públicas y son las que invierten tanto en docencia como en investigación.

Asimismo, su personal docente e investigador está compuesto por un considerable número mayor de doctores que las universidades privadas (IBGE, 2016), lo que por supuesto, es uno de los criterios que garantiza la excelencia en la docencia y en la investigación. Esta característica, unidas a mejores estructuras físicas y de acceso a la investigación y a la gratuidad de los estudios, ubica a las universidades públicas en una posición infinitamente superior en materia de calidad si las comparamos con las privadas.

Todo esto nos lleva a pensar que las universidades públicas ofrecen estudios de mejor calidad en la formación de profesores en Brasil. En el capítulo 6 analizaremos los currículos de las universidades que forman profesores en Cáceres y volveremos a la contraposición público versus privado y veremos si la realidad corresponde con las conclusiones que acabamos de presentar.

Muchas de las universidades, tanto públicas como privadas, ofrecen sus cursos de formación de profesores de español en la modalidad de Educación a Distancia (EaD). La EaD ha tenido un gran impulso en Brasil en los últimos años, sobre todo como estrategia de democratizar el acceso a los distintos niveles educativos. Esta sería, por tanto, una de las causas del avance de la EaD. Las otras razones de este tipo de enseñanza, según Seta Fisciletti (2016) son:

- I. Democratização do Ensino: atendimento aos preceitos constitucionais de um Estado Democrático de Direito.
- II. Interatividade: o desenvolvimento tecnológico propulsionou as sociedades do conhecimento. A cybercultura trouxe a necessidade das pessoas compartilharem conhecimento e estarem cada vez mais envolvidas em espaços virtuais.
- III. Menor custo. O custo da manutenção de um sistema de ensino de infraestrutura presencial é, via de regra, bem maior que ter sua infraestrutura virtual.
- IV. Acessibilidade e autonomia. A EaD promove um aprendizado mais autônomo e com horários flexíveis, que privilegia a interatividade. (Seta Fisciletti, 2016: 84)

Con todo, la EaD ha contribuido a transformar la educación universitaria en Brasil de un sistema de élite a un sistema de masa, según la conceptualización de Trow (1974)

sobre el proceso de masificación de la educación brasileña. En palabras de Duarte Araújo Castro y Vera-Cruz Gonçalves Araújo (2018).

As políticas para a Educação Superior nas últimas décadas têm procurado adequar-se, cada vez mais, às exigências globais. Isso tem reforçado a busca por alcançar padrões cada vez mais amplos de cobertura desse nível de ensino, o que tem possibilitado que os sistemas de Educação Superior, se transformem de sistemas de elite em sistemas de massa. Tradicionalmente, o ensino superior ofertado no Brasil era preferencialmente na modalidade presencial, com formas de ingresso extremamente seletivas, não permitindo a incorporação de grande parcela da população a esse nível de ensino, caracterizando, assim, um sistema de elite. Visando a ampliar a cobertura e a atingir padrões internacionais de atendimento a esse nível de ensino, o país vem buscando estratégias diversificadas, influenciadas por atores políticos e econômicos de relevância internacional, que têm orientado as políticas de expansão pela modalidade de EaD. (Duarte Araújo Castro y Vera-Cruz Gonçalves Araújo, 2018: 205)

Enlazando con el apartado anterior en el que nos referimos al predominio de la presencia significativa de lo privado en la educación universitaria, según los autores anteriormente citados y otros estudios (Almeida Santos, 2018; Marinho Pimenta, 2017; Alonso, 2010 y Dourado, 2008; entre otros) aunque la EaD pueda facilitar la democratización de la enseñanza universitaria, lo que viene ocurriendo es la expansión y la masificación de la educación universitaria con énfasis en el sector privado, liberando al Estado de asumir la educación como un derecho del ciudadano y un bien predominantemente público.

Desde esta perspectiva, el dominio del sector privado en la educación superior se ve facilitada por el fenómeno de la EaD. En el apartado anterior introducimos la problemática de los objetivos más bien económicos del sector privado más allá de la función educativa y social. A esta paradoja se une la preocupación aún existente por la calidad de la EaD en el ámbito universitario. No parece equivocado afirmar que se pueden conseguir buenos resultados con la EaD, pero en última instancia, ello depende del seguimiento de estándares de calidad pedagógicos.

(...) a estas alturas está fuera de lugar debatir si se pueden o no lograr resultados académicos de calidad mediante la educación a distancia. La respuesta es afirmativa si los objetivos de aprendizaje están claros y los diseños de metodología, recursos, evaluación, etc., son coherentes entre sí y se ajustan a parámetros pedagógicos de calidad. (García Aretio y Ruiz Corbella, 2010: 159)

Para el cumplimiento real de los criterios de calidad, debe de haber un acompañamiento de cerca desde el Estado, en el sentido de averiguar si los procesos educativos llevados a cabo por las instituciones privadas, tanto en la modalidad presencial como en la modalidad EaD siguen la legislación y patrones mínimos de calidad. No obstante, el Estado brasileño no ha cumplido con rigor dicha tarea y lo que se suele concretar son carreras universitarias EaD con escaso nivel de exigencia y de calidad. Un problema frecuente relacionado con las universidades privadas EaD es, por ejemplo, la precariedad de condiciones de trabajo de los docentes y su baja remuneración en comparación con los profesores que imparten docencia presencial y también en comparación con las universidades públicas. En esta línea, según Giolo (2018):

(...) o Estado brasileiro foi incapaz de conduzir o processo de expansão da educação a distância com o mínimo de controle e direcionamento, deixando que se construísse, por obra de iniciativas particulares, um “Titanic” que, agora, está desgovernado e ingovernável. Experimentamos, inclusive, certo bloqueio mental que nos impede de propor qualquer coisa, pois, ao que tudo indica, a embarcação alcançou um ponto da rota do qual já não parece razoável tentar retroagir, nem estacionar nem desviar o curso para um lado ou para outro. Cabe-nos, pelo menos, a prerrogativa de estudar e entender esse processo que veio sendo conduzido ao abrigo de névoas espessas, mas que devagar vão se dissipando. (Giolo, 2018: 94)

Respecto al tema de nuestra investigación, la formación de profesores, la EaD se inserta con más frecuencia debido al bajo coste de este tipo de estudio y al alumnado meta.

A educação a distância se destina aos segmentos populares da sociedade brasileira e, por isso, oferece cursos baratos, breves e de baixa qualidade e se concentram nas áreas de formação de professores, administração e serviço social. Nessas áreas, a educação a distância está criando sérios problemas para os cursos presenciais, podendo mesmo inviabilizá-los ao longo dos anos. Nesse sentido, este trabalho se constitui num alerta sobre os dilemas que a educação a distância está produzindo no Brasil. (Giolo, 2018: 73).

Las universidades públicas también están presentes en el intento de democratizar el acceso a la educación universitaria y en este objetivo el gobierno ha creado la Universidade Aberta do Brasil – UAB como impulso de las directrices educativas de la LDB de 1996.

A EAD é apresentada como uma modalidade de ensino que acompanhou o desenvolvimento do sistema educacional brasileiro e, a partir de 1996, vem recebendo significativo apoio do Governo Federal que, por meio do Ministério da Educação, tem incentivado o seu crescimento, tanto na esfera pública quanto privada. Iniciativas como a criação da Universidade Aberta do Brasil (UAB) são tidas como exemplos que demonstram o interesse governamental em constituir a EAD como uma modalidade de educação capaz de democratizar o acesso ao ensino superior. (Mugnol, 2009: 335).

Los objetivos de la UAB, desde su instauración legal en 2006, es expandir la oferta de la educación universitaria en el país por medio de la EaD:

O Sistema UAB foi instituído pelo Decreto 5.800, de 8 de junho de 2006, para "o desenvolvimento da modalidade de educação a distância, com a finalidade de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no País". Fomenta a modalidade de educação a distância nas instituições públicas de ensino superior, bem como apoia pesquisas em metodologias inovadoras de ensino superior respaldadas em tecnologias de informação e comunicação. Além disso, incentiva a colaboração entre a União e os entes federativos e estimula a criação de centros de formação permanentes por meio dos polos de educação a distância em localidades estratégicas. (Brasil, 2016a)



La UAB funciona de forma coordinada con las universidades públicas que son las responsables de la gestión pedagógica y docente de los estudios y de apertura de unidades (polos).

O Polo UAB é uma estrutura acadêmica de apoio pedagógico, tecnológico e administrativo para as atividades de ensino e aprendizagem dos cursos e programas de Educação a Distância - EaD, de responsabilidade das Instituições de Ensino Superior - IES. O polo UAB é localizado, preferencialmente, em municípios de porte médio, que apresentam um total de habitantes entre 20 e 50 mil, e que não possuam instalações acadêmicas públicas de nível superior. (Brasil, 2016a)

Otro elemento importante respecto a la formación de profesores de español en la EaD se refiere al uso de procesos y estrategias adecuadas para suplir la práctica oral de la lengua posibilitada en los estudios presenciales. ¿Es posible desarrollar la competencia lingüística en lengua extranjera del futuro docente en la EaD? Si el alcance de una competencia lingüística a nivel avanzado de un alumno de licenciatura en lengua extranjera ya es difícil de lograr en una estructura de clases presenciales en las que se puede crear con más facilidad momentos pedagógicos de uso real e interacción oral de la lengua, el reto en la EaD es todavía más complejo. La tecnología aplicada a la enseñanza de lenguas extranjeras ha sido usada desde sus inicios como complemento de las estrategias didácticas en los cursos presenciales en el contexto del enfoque comunicativo. Pero su uso ha recibido, desde siempre, críticas respecto a la incompatibilidad con los principios comunicativos del lenguaje suscitados por el enfoque comunicativo de enseñanza de lenguas:

El uso de la tecnología en la enseñanza de lenguas recibe el nombre de “ELAO –enseñanza de lenguas asistida por ordenador – comunicativa”, originado entre los años 80 a 90. Recibe este nombre probablemente por producirse simultáneamente con el enfoque comunicativo, que comenzaba a utilizarse en las aulas durante esos años, pero su nombre ha sido muy criticado por autores como Bax (2003), que piensan que no puede ser llamado “comunicativo” porque, aunque algunos de sus objetivos sean la mejora de la fluidez (Warschauer y Kern, 2000), sus procedimientos estaban bastante alejados de

las bases fundamentales del enfoque comunicativo, ya que, en un principio, no se requería la presencia de ningún otro interlocutor aparte del alumno. En la actualidad, la ELAO comunicativa está representada principalmente por la comunicación mediada por ordenador (CMC), criticada igualmente por algunos autores, ya que, si la comunicación no lleva implícito un fin, no es comunicación siguiendo el enfoque comunicativo tradicional (Camió, 2003). (Jordano de la Torre, 2011: 20)

En la actualidad la ensefianza de lenguas extranjeras mediante el uso de tecnologías pasa obligatoriamente por la tecnología móvil que está presente en el contexto de la educaci3n a distancia. Sin embargo, pese a la gran oferta de recursos tecnol3gicos y apps para el desarrollo de la competencia lingüística en lenguas extranjeras, todavía, sobre todo en el ámbito universitario, existe la necesidad de replantear estrategias didácticas para la ensefianza de las competencias lingüísticas, en particular las competencias orales, sobre todo en cuanto a los recursos y material didáctico.

Los cursos universitarios de formaci3n de profesores de espaol se dividen en las modalidades de Letras Espaol y Letras Portugués-Espaol. La formaci3n teórica y práctica de los profesores es una de las principales áreas para promover la calidad de la educaci3n y, por tanto, es grande el número de estudios e iniciativas políticas en este campo. La comprensi3n de la problemática que involucra los saberes y prácticas de los docentes generan estudios desde distintos enfoques. Para Borges (2003 en Ferreira Alves, 2007) los tipos de estudios sobre los saberes del profesor incorporan las siguientes perspectivas: (i) investigaciones sobre el comportamiento del profesor; (ii) el pensamiento y los saberes del profesor; (iii) la cognici3n del profesor; (iv) investigaciones comprensivas, interpretativas e interaccionistas; y, por último, (v) investigaciones que se orientan por la sociología del trabajo y de las profesiones. Nos acercamos a continuaci3n a las bases curriculares de los estudios de Letras para que podamos tener una idea general sobre la posible calidad de los saberes y competencias que los profesores desarrollan en su formaci3n universitaria considerando las dos modalidades de licenciatura: la licenciatura única en Letras-Espaol y la licenciatura doble Portugués-Espaol.

Antes, veamos los modelos teóricos de formaci3n docente y su articulaci3n con las concepciones de educaci3n, ensefianza y aprendizaje. Cada uno de estos modelos proviene de su concepci3n de educaci3n, así como del papel que esta asume en la

dinámica de cada país. Los modelos de formación van a delimitar las aspiraciones sobre el papel que el profesor asume en una sociedad.

Los modelos de formación que influenciaban e influncian en la elaboración de los diferentes proyectos de planificación docente son: el paradigma de la racionalidad técnica; el paradigma de las competencias y el paradigma del profesor práctico-reflexivo. Las referencias de estos modelos se pueden encontrar en Perrenoud (2002), Tardif (2003), Nóvoa (1995), entre otros.

El paradigma de la racionalidad técnica influyó la elaboración de los currículos de licenciaturas en Brasil dentro del modelo que separaba los conocimientos teóricos específicos, por un lado, y por otro, la formación pedagógica y la práctica. Es el modelo conocido como 3 + 1. La LDB de 1996 (Brasil, 1996) y la consecuente creación de documentos curriculares como los PCN (Brasil, 1998, 2000a, 2002a), las OCEM (Brasil, 2006) y los Referenciales para la Formación de Profesores – RFP (Brasil, 1999) entre otros, significaron en Brasil el cambio hacia el paradigma de las competencias. Además, ha contribuido a la diversificación curricular sin la exigencia del cumplimiento de un currículo mínimo, sino el seguimiento de directrices que pueden ser adaptadas según los diferentes contextos educativos.

En este sentido, en la actualidad, las políticas en materia de formación de profesores están insertadas en las directrices y los objetivos del vigente Plan Nacional de Educación - PNE 2014-2024 (Brasil, 2014a) sancionado por la Ley 13.005/2014 (Brasil, 2014b). Según Matesanz del Barrio y Ferreira Martins (2017: 143):

El PNE 2014-2024, así como los anteriores, es el intento y la promesa de consolidar los ideales educativos presentes en legislaciones superiores, nacionales y supranacionales. Recordemos que “[...] toda elaboração de um documento jurídico é uma promessa e, como discutido entre os juristas, fica a questão de como uma geração pode determinar o que a outra deve ou não fazer” (Fishmann, 2009, p. 166).

La planificación educativa para generaciones futuras debe pasar necesariamente, entre otros aspectos, por la cuestión de la formación del profesorado. El PNE 2014-2024 presenta las siguientes directrices en su artículo 2º:

- I - erradicação do analfabetismo;
- II - universalização do atendimento escolar;
- III - superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação;
- IV - melhoria da qualidade da educação;
- V - formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade;
- VI - promoção do princípio da gestão democrática da educação pública;
- VII - promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do País;
- VIII - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do Produto Interno Bruto - PIB, que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade;
- IX - valorização dos (as) profissionais da educação;
- X - promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental. (Brasil, 2014a)

La formación de profesores está claramente contemplada en las directrices IV, VI y IX. En consonancia con el Plan Nacional de Educación (PNE) 2014-2014 (Brasil, 2014a), para regular y fomentar la formación del docente de lenguas, encontramos las Directrices Curriculares para el Curso de Letras, según la Resolución CNE/CES 18, de 13 de marzo 2002 (Brasil, 2002b); la Resolución nº 2 de julio de 2015 (Brasil, 2015) que define las directrices curriculares nacionales para la formación inicial en nivel superior y para la formación continua; y el Decreto nº 8.752 de 9 de mayo de 2016 (Brasil, 2016b) que define la política nacional de formación de los profesionales de la educación básica. Los currículos y planes pedagógicos de los estudios de letras tienen estos documentos como referencia y, además, los documentos curriculares para la educación básica que han sido analizados en el apartado anterior. Los documentos anteriores, de forma similar a los documentos curriculares, valoran positivamente la diversidad lingüística y ven la lengua como una forma de acceso a la heterogeneidad cultural de las comunidades de habla asociadas a la lengua. Con todo, aunque importantes cambios han ocurrido a partir de la nueva visión sobre la formación docente presente en estos nuevos documentos de planificación educativa y curricular nacionales, todavía se puede avanzar. En lo que se refiere a la práctica, o sea, en el reflejo de dichos documentos en los planes de estudios de las universidades de letras, estamos de acuerdo con Andrade Silva (2013) en que poco

se puede percibir de los avances anteriormente mencionados. En el capítulo 6 analizamos los currículos de algunas universidades de Mato Grosso y comentaremos la capacidad que tienen de reflejar en sus planes pedagógicos una formación de base sociolingüística según los documentos curriculares.

Un problema que se impone a la hora de elaborar los planes de estudio de las universidades que va a influenciar la capacidad de contemplar de forma adecuada los contenidos tanto lingüísticos como sociolingüísticos en la formación del profesorado es la división entre estudios de licenciatura única o doble.

En este sentido, Menezes de Oliveira e Paiva (2005) alerta sobre el impacto de las licenciaturas dobles en la calidad de la formación del profesor de lengua extranjera que tiene una carga horaria reducida debido a la necesidad de la formación en la lengua oficial. La autora (2006: 63) afirma que la formación de profesores en las licenciaturas dobles es insuficiente.

A resolução nº 2 do CNE de 19/02/2002 estabelece que a carga horária das licenciaturas é de 2800 horas, englobando 400 horas de prática; 400 horas de estágio curricular supervisionado; 1800 horas de aulas para os conteúdos curriculares de natureza científico-cultural; e 200 horas para outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais. No entanto, a resolução é omissa no que diz respeito aos projetos pedagógicos que oferecem licenciaturas duplas, ou até triplas.

O grande problema enfrentado pelos cursos de licenciatura em língua estrangeira (LE) é o de que esses cursos estão, na maioria dos casos, atrelados às licenciaturas em língua portuguesa cujos conteúdos ocupam a maior parte da grade curricular. Como a legislação permite que as licenciaturas tenham a duração mínima de três anos, os empresários da educação alegam questões de mercado e de concorrência para empacotar a formação de professores em duas línguas, dentro de um período de três anos, sem nenhuma preocupação com o desenvolvimento da competência comunicativa do professor, para mencionar apenas uma das competências esperadas de um bom professor.

Após ter visitado muitos cursos em funcionamento e também ter avaliado muitas propostas de implantação de curso novos, posso afirmar, com segurança, que os espaços reservados nos projetos pedagógicos para a formação do professor de língua estrangeira bem como os conteúdos

selecionados são insuficientes para uma boa formação do professor de inglês. (Menezes de Oliveira e Paiva, 2006: 63)

La autora se refiere a los profesores de inglés, pero la problemática es la misma para los profesores de español. Además, añade la disputa de poder entre los profesores de lengua materna y lenguas extranjeras (2006: 78).

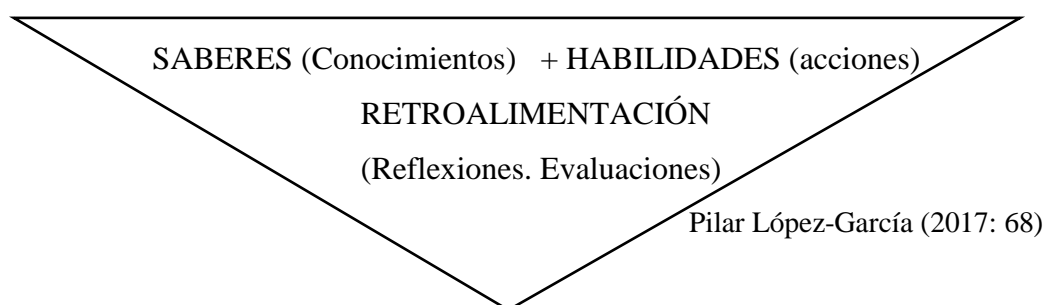
As avaliações dos cursos de Letras (ver relatórios SESu e INEP) deixam evidentes que os currículos de formação de professor de língua estrangeira merecem pouca atenção por parte de quem os planeja. Minha experiência como avaliadora me diz também que há muita disputa de poder entre professores de língua materna e de estrangeira e que os primeiros, geralmente, saem vencedores. (Menezes de Oliveira e Paiva, 2006: 78)

De forma similar, Acízelo de Souza (2014) destaca un tratamiento todavía insuficiente en la reformulación de los estudios de Letras en Brasil y afirma que en algunos casos lo que ocurre son retrocesos.

(...) temos a impressão de que nossas universidades, pelo menos considerando as que conhecemos melhor, ainda não assimilaram criticamente as novas regras de maneira adequada, e por isso, sem conseguir explorar o que lhes é facultado pelos novos regulamentos, vêm promovendo reformas apressadas e burocráticas, apenas para acertar o passo com a legislação federal, das quais saem os cursos de Letras em geral piores do que estavam. (Acízelo de Souza, 2014:21)

La formación universitaria inicial es de extrema importancia para la calidad de la práctica docente de los profesores, pero no podemos olvidarnos de la importancia de la formación continua. Según diversos estudios (Lorente, 2014; Lorente y Arnold, 2017; Esteve, 2013; Kortaghen, 2001; entre otros) cuando se involucra al profesorado en el proceso de formación continua y se parte de su propia práctica, el resultado es un aprendizaje significativo porque los profesores se sienten parte del proceso. Además, la formación continua tiene un objetivo diferente de la formación inicial (Spratt, 1994). La formación continua es más particularizada, considera los conocimientos previos y

experiencias personales del profesorado y la realidad local (Higueras García, 2012). Por lo tanto, para ofrecer una formación continua significativa es importante considerar las opiniones de los profesores, sus experiencias y vivencias previas. Desde esta óptica, la planificación y consecución de la formación debe partir de una gestión democrática y participativa. Tarea esta imposible sin la creación de estrategias que fomenten el diálogo entre el profesorado y las esferas institucionales que organizan y ofrecen cursos de formación. Esta participación debe estar presente desde la elección de los temas y contenidos hasta la evaluación. Si el profesorado participa de todo el proceso, lo toma como suyo y entiende las deficiencias encontradas en determinada formación, estará preparado para reflexionar sobre posibles mejoras. Con esta mirada el profesorado pasa a ser el protagonista del ciclo formativo al que Pilar López-García (2017) llama de conocimiento interrelacionado:



Sin embargo, las iniciativas pensadas desde las esferas nacional y estadual, en la mayoría de los casos, no consideran la extensión territorial y la consecuente diferencia de contextos y demandas educativas. Además, suelen ser elaboradas sin la participación activa de los docentes.

Estamos de acuerdo con Lorente y Arnold (2017) en que la formación continua debe estar organizada conforme las siguientes características:

- Aprender a través de la acción con formación teórico-práctica.
- Potenciar la introspección y la reflexión.
- Fomentar la autonomía y búsqueda de cambio.
- Facilitar la interacción entre profesores.
- Atender a los valores afectivos en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Lorente y Arnold (2017: 113)

La formación continua debe, por tanto, potenciar saberes, acciones, reflexión y valores afectivos en un proceso que se retroalimenta, pero insistimos que, además, debe estar edificada bajo una lógica y una metodología que otorgue en todo el proceso protagonismo al profesorado meta de la formación. En esta visión la formación docente es un proceso siempre inacabado.

Desde esta perspectiva, Bauman (2007: 24-25), a partir del estudio de Myers (1960), distingue entre educación como producto y educación como proceso. Mientras la primera considera la educación como una cosa que se consigue y en la que el conocimiento es como un pastel cortado en pequeñas porciones, la segunda ve la educación como una empresa continua que dura toda la vida. Desde esta perspectiva, para Myers “una persona culta tenía el deber de no conformarse con su propia porción profesional” y, además, no bastaba con cumplir este deber en los años de educación formal”. Aplicado a nuestros profesores de español, la educación formal, o sea, lo que “aprenden” en los años en la universidad, nunca debe ser suficiente. El profesor debe tener la consciencia de que las realidades son cambiantes y que la labor educativa consiste en un continuo trabajo de análisis de todos los elementos que rodean el quehacer educativo, entre ellos el contexto, los educandos, las leyes lingüísticas y educativas.

Es innegable que la formación continua es una parte fundamental de la formación docente y en Brasil está reflejada esta preocupación en la planificación educativa. La formación continua de profesores en Brasil se rige por los mismos documentos de la formación universitaria inicial (Brasil, 2014a, 2002b, 2015 y 2016b). Estos documentos señalan que la formación continua de los profesores debe ser llevada a cabo mediante un trabajo conjunto entre las distintas esferas administrativas – federal, estadual y municipal (Brasil, 2016b).

En el ámbito público, el profesorado recibe recompensas externas salariales como una forma de motivar a la realización de cursos de formación en su ámbito docente. En algunos casos, ello lleva a la obligación de hacer cursos, aunque no esté de acuerdo con sus necesidades, sea desde el punto de vista teórico, práctico o según demandas de la realidad local. Por otra parte, el ámbito privado, con gran representatividad en la educación brasileña, presenta escasa (en la mayoría de los casos, inexistente) preocupación con la formación docente. Es común que un docente de centros privados pase años sin la oferta o motivación de la escuela para la realización de alguna actividad de formación continua.



Específicamente en materia de formación continua de profesores de ELE son escasas las ofertas en el ámbito público, lo que favorece la amplia presencia de instituciones internacionales y privadas (editoriales, Instituto Cervantes, etc.) que tienen menos posibilidades de conocer las particularidades de cada región y reflejarlas en la formación docente.

En el capítulo 6, volveremos a los temas que han sido abordados en el presente apartado al realizar el análisis de los currículos de las universidades presentes en Cáceres y Mato Grosso en la formación de profesores de español.

Para finalizar el tema de la formación docente, nos parece oportuno destacar que, en la defensa de una formación de base sociolingüística para el profesorado de lenguas, es necesario el tratamiento de los contenidos desde una vertiente crítica e interdisciplinar. Partiendo del supuesto que la formación docente es un proceso inacabado, el profesor debe desarrollar las habilidades para analizar de forma constante y crítica su entorno laboral y las necesidades de sus alumnos. Para cumplir este objetivo, la lingüística aplicada crítica (Pennycook, 2001, 2006, 2008, 2010, 2013; Rajagopalan, 2003, 2007; MoitaLopes, 2006; Rampton, 2006; entre otros) y la pedagogía crítica (Freire, 2008 [1970], 2009 [1969]; Freire e Macedo, 1990; Schön, 1983, 2000 [1998]; Giroux, 1983, 1990a; Gasparin, 1983, 2009; entre otros) son importantes marcos teóricos para la formación de los docentes de lenguas. Resumiremos las bases de ambas corrientes teóricas a continuación, sobre todo a partir de Pennycook (2001) y Freire (2008 [1970], 2009 [1969]).

La Lingüística Aplicada Crítica (LAC), según Pennycook (2001), es un acercamiento crítico a la lingüística aplicada y se caracteriza por la interdisciplinariedad, la autonomía y una mayor amplitud de cobertura.

The applied linguistic that critical applied linguistics deals with, by contrast, is strong version marked by breadth of coverage, interdisciplinary, and a degree of autonomy. From this point of view, applied linguistics is an area of work that deals with language use in professional settings, translation, speech pathology, literacy, and language education; and is not merely the application of linguistic knowledge to such settings but is a semiautonomous and interdisciplinary domain of work that draws on but is not dependent on areas such as sociology, education, anthropology, cultural studies, and psychology.

Critical applied linguistics adds many new domain to this. (Pennycook, 2001: 3)

Desde esta perspectiva, la LAC va a preocuparse por cuestiones de superioridad, de legitimación y de poder que opera en el uso de las lenguas y sugiere el análisis crítico tanto del nivel micro de las lenguas como del nivel macro que hace referencia a las relaciones de poder y de la estructura social en las que se insertan las lenguas. Ello conlleva que la LAC ponga de relieve la interacción entre las estructuras de poder, la ideología, la política, el conocimiento y la lengua y las consecuencias de estas relaciones. De forma similar, la sociolingüística crítica, como hemos visto en el capítulo 2, más allá de intentar describir la variación lingüística se centra en el uso de las lenguas como generadoras de desigualdad, reproducción de poder y jerarquía.

La visión de la LAC propuesta por Pennycook (2001) supone un abordaje pedagógico en la enseñanza de lenguas que tiene como fin fomentar en el alumnado la reflexión y el entendimiento de su entorno y de las lenguas dentro de un marco de igualitarismo y de aceptación de la diversidad en los distintos órdenes: raza, etnia y género. Además, sugiere una construcción del conocimiento que vaya más allá de una visión eurocéntrica, en la línea del pensamiento decolonial y de las epistemologías del sur que abordamos en el capítulo 2 a partir de Mignolo (2003 y 2007), Quijano (2007) y Souza Santos (2010, 2014).

Para Pennycook (2001) las identidades se inscriben en un cuerpo que no puede ser visto de forma estática. En sus palabras, “the body is a cultural script. (...), the body has reemerged not as a static signifier of identity but as a surface onto which identities are inscribed” (Pennycook, 2001: 163). El autor desarrolla la temática de la identidad y su relación con las lenguas mediante el concepto de *performativity* (performatividad). Desde este punto de vista, las identidades se realizan a través del lenguaje, y no solo se manifiestan en el lenguaje.

Looking at identity as something we perform through language rather than as something reflected in language helps get away from the essentialized identities of much applied linguistic work. Indeed, following the arguments of Butler, Cameron, and Johnson, it becomes evident that following essentialized categories of identity will tend to work against supposedly progressive ends.

The notion of performativity is therefore crucial since, as Jagose (1996) puts it, "debates around performativity put a denaturalizing pressure on sex, gender, sexuality, bodies and identities" (p.90). The emphasis on performativity and the lived experiences of language users has also enabled there turn of the body. (Pennycook, 2001: 162-163)

En consecuencia, la enseñanza de lenguas, desde la LAC, debe incorporar las distintas identidades en las aulas y problematizar las cuestiones del lenguaje en el mundo actual con vistas a proponer cambios. En este sentido, la formación de profesores bajo la LAC capacita al docente para ver la naturaleza política del lenguaje y cuestionar las relaciones de poder que se instauran en el uso de las lenguas, y con ello fomentar cambios en las estructuras de desigualdad y poder de la sociedad. Ello se hace posible mediante, como afirma Moita Lopes (2006):

(...) a necessidades de atentar para teorizações extremadamente relevantes nas ciências sociais e nas humanidades que precisam ser incorporadas à LA. Tais teorizações (...) se prendem principalmente a compreensões referentes à natureza do sujeito social, advindas de uma problematização dos ideais modernistas, que têm implicações de natureza epistemológica". (Moita Lopes, 2006: 15)

La tabla que se muestra a continuación recoge los propósitos centrales de la LAC en comparación con la lingüística aplicada fuera de la vertiente crítica:

Critical Applied Linguistic Concerns		
<i>Critical applied linguistic (CALx) concerns</i>	<i>Centered on the following:</i>	<i>In opposition to mainstream applied linguistics (ALx):</i>
A strong view of applied linguistics (ALx)	Breadth of coverage, interdisciplinarity, and autonomy	The weak version of ALx as linguistic theory applied to language teaching
A view of praxis	Thought, desire, and action integrated as praxis	A hierarchy of theory and its application to different contexts
Being critical	Critical work engaged with social change	Critical thinking as an apolitical set of skills
Micro and macro relations	Relating aspects of applied linguistics to broader social, cultural, and political domains	Viewing classrooms, texts, and so on as isolated and autonomous
Critical social inquiry	Questions of access, power, disparity, desire, difference, and resistance	Mapping language onto a static model of society
Critical theory	Questions of inequality, injustice, rights, wrongs, and compassion	A view of social relations as largely equitable
Problematizing givens	The restive problematization of the given	Acceptance of the canon of received norms and ideas
Self-reflexivity	Constant questioning of itself	Lack of awareness of its own assumptions
Preferred futures	Grounded ethical arguments for alternatives	View that applied linguistics should not aim for change
Heterosis	The sum is greater than the parts and creates new schemas of politicization	The notion that: Politics + ALx = CALx

(Pennycook, 2001: 11)

Las características de la LAC de la tabla anterior están en estrecha relación con las bases de la pedagogía crítica: la unión entre la teoría y la práctica; la implicación con los dominios social, cultural y político; cuestiones de desigualdad, justicia y resistencia; el carácter problematizador y autorreflexivo; alternativas basadas en la ética y el fomento de espacios y esquemas de politización.

Sobre la primera característica, desde la LAC, Rajagapolan (2003) señala que la gran innovación en el campo de la lingüística aplicada tiene que ver justamente con la percepción creciente de repensar la relación teoría/práctica. Por lo tanto, en la LAC, la

praxis implica la teoría, hay una continua interacción reflexiva entre teoría y práctica, lo que significa una interacción reflexiva continua entre pensamiento, deseo y acción.

En la pedagogía crítica fundada por Freire (2008 [1970], 2009 [1969]), la práctica y la teoría también se unen. En su concepción de enseñanza, experiencia y saber se dialectizan dejando ver su claro perfil de educador humanista que reinventa sus técnicas pedagógicas a través de lo humano, redescubriendo por ellas en qué y porqué se constituye la consciencia humana. En el intento de combatir el analfabetismo en Brasil en los años 60, Freire trabajó con los campesinos del nordeste creando una pedagogía en la que el oprimido tenga condiciones de descubrirse y conquistarse, reflexivamente como sujeto de su propio destino histórico. Lo que se tenía dentro del ámbito escolar institucional (y es lo que se tiene hasta ahora, lamentablemente) es una educación tejida con la trama de la dominación, entendida como la transmisión de conocimientos que desconsideran las llamadas “subculturas”. Lo que propone Freire:

(...) es una nueva pedagogía enraizada en la vida de esas subculturas, a partir de ellas y con ellas, será un continuo retomar reflexivo sus propios caminos de liberación; no será simple reflejo, sino reflexiva creación y recreación, un ir adelante por esos caminos: método, práctica de la libertad, que, por ser tal, está intrínsecamente incapacitado para el ejercicio de la dominación. La pedagogía del oprimido es, pues, liberadora de ambos, del oprimido y del opresor. Hegelianamente diríamos: la verdad del opresor reside en la consciencia del oprimido. (Freire, 2008 [1970]: 9-10)

En Freire, experiencia y saber se dialectizan dejando ver su claro perfil de educador humanista que reinventa sus técnicas pedagógicas a través de lo humano, redescubriendo por ellas en qué y porqué se constituye la consciencia humana; indaga el proceso a través del cual la vida se hace historia.

De acuerdo con Paulo Freire la relación entre el profesor y el alumno en la escuela es esencialmente narrativa, discursiva y disertante, algo que sigue vigente hoy en día. Según él hay una enfermedad en la educación que es narrar, siempre narrar. El sujeto que narra, o sea, el educador, tiene la función de llenar los vacíos de los aprendices de contenidos. Contenidos estos descontextualizados de una realidad que permita al estudiante darles sentido. Freire lo llama “palabra hueca” o “palabra vacía” (Freire, 2008

[1970]). Según Freire, este proceso de narración transforma a los estudiantes en recipientes vacíos.

(...) Cuanto más vaya llenando los recipientes con sus depósitos tanto mejor educador será. Cuanto más se dejen llenar dócilmente, tanto mejor educandos serán.

De este modo la educación se transforma en un acto de depositar en el cual los educandos son los depositarios y el educador quien deposita. (Freire, 2008 [1970]: 72)

Esta es la concepción de educación que Freire llama de educación bancaria. En un proceso educativo diseñado bajo tales principios no existe creatividad alguna, no existe transformación, ni saber.

(...) Sólo hay saber en la invención, en la reinención, en la búsqueda inquieta, impaciente, permanente que los hombres realizan en el mundo, con el mundo y con los otros. Búsqueda que es también esperanzada. (Freire, 2008 [1970]: 73)

Según Freire (2008 [1970], 2009 [1969]), el profesor no puede negar al estudiante el proceso de búsqueda y el papel de ser agente del proceso de construcción de conocimiento. Desde esta perspectiva el papel del profesor es proporcionar a los educandos la capacidad de adquirir un papel de educadores del educador. En este modelo de enseñanza, se debe romper la contradicción educador-educando, o profesor-alumno, de manera que haya un intercambio de roles en el que todos sean educadores y educandos a la vez.

La ideología de Freire está íntimamente relacionada con un ideal social y político que favorezca los cambios necesarios para una sociedad democrática y crítica. El pedagogo establece el concepto de intransitividad de la sociedad brasileña y el pasaje de este estadio a otras dos fases, la fase de transitividad ingenua y la de transitividad crítica. Una comunidad preponderantemente intransitiva no capta la auténtica causalidad de los hechos y se hace un hombre mágico, de consciencia ingenua. El hombre de consciencia mágica, preponderantemente intransitivo:

(...) se caracteriza por la casi total centralización de los intereses del hombre en formas vegetativas de vida. Sus preocupaciones se ciñen más en lo que hay en él de vital, biológicamente hablando. Le falta tenor de vida en el plano histórico. Es la consecuencia predominante, aún hoy, de los hombres de las zonas fuertemente atrasadas del país. Esta forma de consciencia representa casi una falta de compromiso entre el hombre y su existencia. Por eso lo sujeta en un plano de vida más vegetativo, lo circunscribe a áreas estrechas de intereses y preocupaciones. (Freire, 2009 [1969]: 25)

Este individuo, caracterizado como intransitivo, a medida que adquiere la capacidad de sugerir y responder sobre cuestiones del mundo exterior aumenta su poder de diálogo consigo mismo y con el mundo que lo rodea. Aún así no posee una consciencia crítica, sino una que se llama consciencia ingenua por la simplicidad en la interpretación de los problemas. Es el proceso de transitividad que hace al hombre comprometido y dialogante, diálogo este del hombre sobre el mundo y con el mundo, sobre sus problemas e inquietudes. Es este proceso que hace el hombre histórico. La transitividad crítica significa la profundidad en la interpretación de los problemas. A este estado solo se llega a través de una educación crítica y dialogal que orienta hacia la responsabilidad social y política. Freire explica el pasaje de la intransitividad a la transitividad ingenua y luego a la transitividad crítica de la siguiente manera:

El pasaje de la consciencia preponderantemente intransitiva a la preponderantemente transitivo-ingenua era paralelo a la transformación de las pautas económicas de la sociedad brasileña. Era un pasaje que se hacía automáticamente. En la medida que se venía intensificando el proceso de urbanización y el hombre venía viviendo formas de vida más complejas y entrando, así, en un círculo mayor de relaciones y recibiendo mayor número de sugerencias y desafíos, se comenzaba a verificar la transitividad de su consciencia. Lo que nos parece importante afirmar es que el otro paso, el decisivo de la consciencia dominante transitivo-ingenua hacia la predominantemente transitivo-crítica no se daría automáticamente sino solo por efecto de un trabajo educativo-crítico. (Freire, 2009 [1969]: 28-29)

Freire es considerado el padre de la pedagogía crítica y a partir de su obra podemos acceder a sus principios norteadores que han sido desarrollados y contextualizados en diferentes ámbitos educativos por otros estudiosos y pedagogos. Entre ellos, Shön (1983, 2000 [1998]) ha intentado destacar el papel de la reflexión acción con el objetivo de formar profesionales creativos y reflexivos. Giroux (1990a) sugiere el concepto de profesores como intelectuales. Ver a los profesores como intelectuales proporciona:

(...) una fuerte crítica teórica de las ideologías tecnocráticas e instrumentales subyacentes a una teoría educativa que separa la conceptualización, la planificación y el diseño de los currículos de los procesos de aplicación y ejecución. Hay que insistir en la idea de que los profesores deben ejercer activamente la responsabilidad de plantear cuestiones serias acerca de lo que ellos mismos enseñan, sobre la forma en que deben enseñarlo y sobre los objetivos generales que persiguen. (GIROUX, 1990a: 176).

En línea semejante, Gasparín (2009) alerta sobre la necesidad de tratar todos los elementos involucrados en el proceso educativo, entre ellos, contenidos y evaluación, de forma crítica y participativa. No podemos olvidarnos, conforme ya lo hemos señalado a partir de Freire, del rol de responsabilidad social y política de la educación. MacLaren (1997), afirma que:

(...) la pedagogía crítica ha intentado fortalecer a los profesores e investigadores dándoles formas más críticas de comprender el rol de la escuela en una sociedad dividida en función de la raza, de la clase social y el sexo. (MacLaren, 1997: 50)

Todos los principios de la LAC y de la pedagogía crítica que hemos desarrollado y que se funden (el papel reflexivo del profesor, la relación entre teoría y práctica; la preocupación por la igualdad social; la responsabilidad del profesional – lingüista y profesor – como agente de cambio social y político; el diálogo y las relaciones democráticas en el ámbito educativo) son elementos que pueden favorecer sobremanera nuestra propuesta de formación docente de base sociolingüística.

No basta que los cursos de formación de profesores de lenguas, sea de formación



universitaria o de formación continua, aborden temas de la sociolingüística relacionados con la realidad sociolingüística local. La aplicación real de los contenidos de la sociolingüística que hemos visto en el capítulo 2 depende en gran medida de que el alumno se vea en la necesidad de relacionar los conceptos de la lingüística y de la sociolingüística a la práctica, de concienciarse de su papel para el cambio social, de que construya su conocimiento a partir de sus vivencias y de lo que ya sabe. En otras palabras, es necesario que las universidades y demás instituciones dedicadas a la formación del profesorado, abandonen la educación bancaria y formen docentes a partir del diálogo, de la reflexión y de una cultura igualitaria y democrática comprometida con el cambio social. De esta forma, será más probable que su práctica docente tenga las mismas características, y por añadidura, habrá desarrollado las competencias y habilidades para, a partir de la reflexión, ser un docente capaz de analizar los constantes cambios sociales y lingüísticos que afectan su labor docente.

Estos presupuestos pueden ser claves para habilitar al profesorado de lenguas en la tarea de analizar las deficiencias tanto de la política lingüística nacional y local como las del currículo de la asignatura que enseña. Además, le conciencia sobre la importancia de su función en la planificación política y curricular. Sobre todo, en las zonas de frontera de Brasil, los profesores de lenguas deben ser partícipes activos en las decisiones educativas y lingüísticas ya que, muchas veces, las normas a nivel nacional no se adecuan a su contexto y deben ser ellos los propulsores de adaptaciones e incremento de la calidad de la educación lingüística local.

### **PARTE III: ESTUDIO DE CASO**



## INTRODUCCIÓN

Cáceres está ubicada en el Estado de Mato Grosso, en la frontera con Bolivia y su población está compuesta por brasileños y bolivianos. Por añadidura, parte de la población es indígena lo que conlleva una configuración de las identidades en la que se mezclan los criterios de nacionalidad y etnia. La relación entre brasileños, bolivianos e indígenas chiquitanos es asimétrica y estos dos últimos colectivos sufren discriminación cultural y lingüística dentro y fuera del sistema educativo.

A partir de la realización de nuestro estudio de caso, pretendemos detectar las necesidades específicas para la formación del profesorado de lenguas de Cáceres, así como carencias en materia sociolingüística en la formación de los profesores de español. Ello nos permitirá proporcionar las líneas generales de una formación de base sociolingüística que pueda colaborar en la construcción de una visión igualitaria entre las lenguas y sus hablantes y con ello transformar las clases de lenguas en una herramienta para la armonización de las tensiones en la convivencia entre el alumnado (y a largo plazo, entre los individuos de la ciudad).



## CAPÍTULO 4: METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

### 4.1. Objetivos

De los objetivos generales y específicos que han sido expuestos en el capítulo 1, los que presentamos a continuación son aquellos que se aplican a la investigación cualitativa interpretativa del estudio de caso:

**OG (ii).** Hacer el diagnóstico de la formación sociolingüística de profesores de la región de frontera del Estado de Mato Grosso (en Cáceres) y detectar las carencias en la formación docente.

**OE (iii).** Analizar el currículo de las universidades que forman profesores de ELE en la región de frontera del estado de Mato Grosso con Bolivia.

**OE (iv).** Obtener datos empíricos sobre la situación sociocultural y lingüística en la región de frontera del Estado de Mato Grosso (en Cáceres) con Bolivia, sobre la formación sociolingüística de profesores de lenguas de esa localidad y detectar las carencias en la formación docente.

**OE (vi).** Describir y analizar la necesidad de una formación docente de ELE desde una perspectiva sociolingüística en la región de frontera del Estado de Mato Grosso (Cáceres)

En síntesis, estos objetivos tienen como finalidad trazar un diagnóstico de la formación docente de los profesores de ELE de Cáceres, en particular sobre la formación de base sociolingüística. En el Capítulo 2 al tratar sobre las aportaciones de la sociolingüística a la enseñanza de lenguas, maternas y extranjeras, hemos delimitado algunos temas que son de especial relevancia para el proceso educativo en un contexto fronterizo. En el estudio de caso, por tanto, aspiramos a describir y analizar la situación de la formación del profesorado en lo que se refiere específicamente a los siguientes temas tratados en el capítulo 2, de mayor influencia en la enseñanza en Cáceres y demás contextos de frontera:

- Variedades lingüísticas
- Interculturalidad
- Plurilingüismo
- Actitudes lingüísticas
- Política y planificación lingüísticas

La formación sociolingüística del profesorado de español de Cáceres está tratada en el capítulo 7.

De forma complementaria, analizaremos el contexto sociolingüístico local y las lenguas en el sistema educativo (Capítulo 5); y los currículos universitarios referentes a las instituciones en las que se formaron los profesores participantes de la investigación (Capítulo 6). Estos análisis nos aportarán datos que nos permitirán lograr mejor nuestros propósitos de investigación de trazar la formación de los profesores de español y detectar sus carencias.

Para lograr nuestro objetivo utilizamos diferentes instrumentos de investigación de acuerdo con una metodología cualitativa interpretativa. Por ahora, nos detendremos en explicar las características de este tipo de metodología adoptada y en qué consiste el estudio de caso dentro del método escogido.

#### **4.2. Metodología: Investigación cualitativa / Estudio de caso**

La investigación cualitativa trata de identificar la naturaleza profunda de las realidades, su sistema de relaciones, su estructura dinámica. La mayor parte de los estudios cualitativos están preocupados por el contexto de los acontecimientos, y centran su indagación en aquellos espacios en que los seres humanos se implican e interesan, evalúan y experimentan directamente. Es más, esta investigación trabaja con contextos que son naturales, o tomados tal y como se encuentran, más que reconstruidos o modificados por el investigador (Martínez Rodríguez, 2011: 11).

La investigación cualitativa es deductiva, holística e interpretativa. Según Martínez Rodríguez (2011)

“El paradigma interpretativo no pretende hacer generalizaciones a partir de los resultados obtenidos. La investigación que se apoya en él termina en la elaboración de una descripción ideográfica, en profundidad, es decir, en forma tal que el objeto estudiado queda claramente individualizado”. [...] “La función final de las investigaciones fundadas en el paradigma interpretativo consiste en comprender la conducta de las personas estudiadas lo cual se logra cuando se interpretan los significados que ellas le dan a su propia conducta y a la conducta de los otros como también a los objetos que se encuentran en sus ámbitos de convivencia”. “Los tipos de investigación que se sustentan en el paradigma interpretativo son: las investigaciones cualitativas interpretativas, es decir las que no buscan explicaciones sino interpretaciones”. (Martínez Rodríguez, 2011: 6-8)

El estudio de caso, dentro del enfoque cualitativo, es el “estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes” (Stake, 2007: 11). Es el conocimiento profundo de un fenómeno, logrado mediante la exploración intensiva de un caso en particular, por su estudio exhaustivo para así lograr la comprensión de un fenómeno social dentro del cual se inscribe el caso estudiado.

En síntesis, la metodología de enfoque cualitativo está en la base de nuestro proyecto de investigación. Este tipo de metodología, según Taylor y Bogdan (1996), es más que un conjunto de técnicas para recoger datos, es una manera de encarar el mundo empírico a partir de los siguientes principios: es inductiva; tiene una perspectiva holística; es humanista; es un arte (siguen líneas y orientaciones, pero no reglas, nunca el investigador es esclavo de un procedimiento o técnica); los investigadores son sensibles a los efectos que ellos mismos causan sobre las personas que son objeto de su estudio, intentan comprender a las personas dentro de un marco de referencia de ellas mismas, alejan sus propias creencias y perspectivas, consideran que todas las perspectivas son valiosas y ponen énfasis en la validez de su investigación, y por último, consideran que todos los escenarios y personas son dignos de estudio. Nuestra investigación es, por tanto, cualitativa interpretativa y dentro del enfoque cualitativo, se constituye como un estudio de caso.

El análisis e interpretación de los datos obtenidos en nuestro estudio de caso, así como la conclusión, tienen un carácter predominantemente cualitativo, con algunos datos



cuantitativos para ilustrar mejor el análisis. Mediante la reflexión e interpretación continua intentamos trazar el perfil y las necesidades de la formación docente en el contexto de investigación, siempre con vistas a retratar la realidad sociocultural local, a analizarla sobre la base de los presupuestos de la sociolingüística y de la lingüística aplicada crítica. De hecho, el carácter interpretativo está en la base de la investigación cualitativa, como podemos comprobar en palabras de Martínez (2015: 60):

La investigación cualitativa nos conduce a reconocer la necesidad de una atenta y cuidadosa reflexión epistemológica y, con ello, a asumir la trascendencia del compromiso interpretativo que subyace a cualquier versión de la realidad que se proponga.

En este sentido, el acercamiento a los datos cuantitativos también es fuente de un análisis interpretativo.

El estudio de caso centra su objetivo en una unidad definida con el objetivo de conocer en profundidad una determinada situación prototípica de un problema. En nuestro caso esta unidad definida son los profesores de español de la ciudad de Cáceres en la frontera de Brasil con Bolivia y la situación que se estudia es la formación sociolingüística de estos como un prototipo de la problemática de la formación de profesores de español en contextos fronterizos.

Según Fonseca (2002: 33 en Engel Gerhardt y Tolfo Silveira, 2009):

Um estudo de caso pode ser caracterizado como um estudo de uma entidade bem definida como um programa, uma instituição, um sistema educativo, uma pessoa, ou uma unidade social. Visa conhecer em profundidade o como e o porquê de uma determinada situação que se supõe ser única em muitos aspectos, procurando descobrir o que há nela de mais essencial e característico. (...). O estudo de caso pode decorrer de acordo com uma perspectiva interpretativa, que procura compreender como é o mundo do ponto de vista dos participantes, ou uma perspectiva pragmática, que visa simplesmente apresentar uma perspectiva global, tanto quanto possível completa e coerente, do objeto de estudo do ponto de vista do investigador. (Fonseca (2002: 33 en Engel Gerhardt y Tolfo Silveira, 2009: 39)

Podemos citar como referencia para la metodología de estudio de caso los trabajos de Yin (1989), Stake (2005) y Merriam (1998). Los estudios de caso normalmente se centran en una entidad que puede ser una institución, un individuo o un grupo. El objetivo de la metodología de estudio de casos es estudiar a fondo un único caso para que sirva de ilustración prototípica de un determinado problema que, de otra forma, no podría ser estudiado con tanta profundidad (León y Montero, 2015).

Por lo tanto, nuestra investigación se constituye como un estudio de caso porque está enfocada en la formación docente en sociolingüística de una unidad social: el ya citado grupo de profesores de la ciudad de Cáceres en la frontera de Brasil con Bolivia. Nuestro proyecto también se justifica como un estudio de caso porque el diagnóstico y propuesta de formación sociolingüística para los profesores de ELE en el contexto donde se desarrolló la investigación podrá servir como ilustración prototípica de la problemática de enseñanza de lenguas extranjeras en otros contextos fronterizos. Además, debido a la extensa frontera brasileña con países hispanohablantes (más de 15.000 km), se hace difícil un estudio detallado de la formación de profesores en todo el territorio fronterizo.

León y Montero (2015) sugieren, siguiendo las indicaciones de Stake (1998) y Creswell (1998), el siguiente plan de investigación para el estudio de caso:

1. Selección y definición del caso
2. Elaboración de una lista de preguntas
3. Localización de las fuentes de datos
4. Análisis e interpretación
5. Elaboración de informe (conclusión).

Siguiendo el esquema de los autores, la definición del caso en nuestra tesis es la formación sociolingüística de los profesores de ELE de la ciudad de Cáceres en la frontera de Mato Grosso con Bolivia. Las preguntas de investigación han sido presentadas en el capítulo 1. Las fuentes de recogida de datos están expuestas en el apartado 4.3 y los instrumentos utilizados en el apartado 4.5. Los datos recogidos están analizados e interpretados en los capítulos 5, 6 y 7. Además, presentamos las conclusiones de los análisis de los datos, así como las conclusiones finales de la investigación.

### 4.3. Recogida de datos

La localización de las fuentes de datos se centra en los participantes de la investigación que, en este caso, son los profesores de ELE de las escuelas públicas y privadas de enseñanza media de Cáceres, con apoyo de otras fuentes secundarias que permiten, por una parte, detectar los elementos que moldean su formación docente y, por otra parte, entender la realidad sociolingüística local dentro y fuera del sistema educativo. Ello permite seleccionar y delimitar los elementos que deben componer la formación del profesorado. Estas fuentes secundarias corresponden respectivamente a los datos recogidos de: i) los currículos de las universidades locales formadoras de profesores de ELE, ii) los documentos oficiales de la SEDUC y del Ayuntamiento de Cáceres, y iii) comunidad hispanohablante de Cáceres. Por tanto, las fuentes primarias son los participantes de la investigación – los profesores de español de Cáceres, y los demás datos recogidos y analizados son fuentes secundarias que tienen el objetivo de mostrar los elementos que rodean la formación del profesorado y la situación sociolingüística local para así poder detectar y entender la necesidad de la formación sociolingüística del profesor de ELE de Cáceres.

<b>Fuentes primarias</b>	<b>Fuentes secundarias</b>
- Profesores de ELE	- Currículos universitarios - Documentos oficiales (SEDUC y Ayuntamiento de Cáceres) - Comunidad hispanohablante

Tras la selección y definición del caso, es decir, tras la delimitación del contexto de la investigación y de los participantes de la investigación dimos inicio a la recopilación de datos en febrero de 2016. A partir de esta fecha, iniciamos los primeros contactos con las instituciones y personas involucradas. Primeramente, era necesario saber cuáles eran las escuelas en que se impartía la lengua española, el número de profesores de español en la región y los centros escolares en que estos docentes actuaban.

Con este fin, en primer lugar, contactamos con la Secretaría de Educación de Mato

Grosso (SEDUC) y el Ayuntamiento de Cáceres y les enviamos desde la Universidad Complutense de Madrid documentos oficiales de solicitud de la información que necesitábamos. La colaboración de estas dos instituciones fue desde el principio muy eficaz, decisiva y fundamental para la investigación. Gracias a los datos obtenidos tuvimos la posibilidad de trazar un panorama de la presencia del español en el sistema educativo de Cáceres, según veremos en el capítulo 5, así como acceder a los participantes centrales de la investigación – los profesores de español.

Además, contactamos con todas las escuelas privadas de Cáceres con el objetivo de conocer si el español también estaba presente fuera de las escuelas públicas y si podíamos incluir en nuestra investigación a los profesores de español de esas instituciones privadas. De forma paralela a esta etapa de contacto con centros educativos, fuimos elaborando los instrumentos de recogida de datos que detallamos más adelante en el presente capítulo.

En un estudio de caso se puede contar con el total de la población estudiada en calidad de participantes de la investigación (familia, trabajadores, pacientes, estudiantes). Sin embargo, como bien señala Mendieta Izquierdo (2015):

No tiene que ser numeroso el número de participantes, el investigador elige el tipo de informantes con las características de interés. (...) El asunto del número de sujetos no es lo central en investigación cualitativa, lo central es describir qué estrategia, que tipo de muestreo se va a hacer y cómo se va a hacer, siempre de acuerdo a la pregunta y al diseño de investigación. Si se realiza de manera horizontal o por etapas. Lo importante es describir cómo se construye la estrategia. (Mendieta Izquierdo, 2015: 1149-1150)

Desde esta perspectiva, lo primordial no es tener a todos los profesores de español como participantes de la investigación, sino que fuera un grupo representativo del sistema educativo de Cáceres y que el diseño de la investigación y los procedimientos de recogida de datos utilizados permitieran dar respuesta a nuestras preguntas iniciales de investigación. Los datos fueron recogidos por etapas, a través de varios instrumentos: i) cuestionario, ii) sesión reflexiva, iii) portafolio docente, iv) entrevista y v) investigación documental y bibliográfica. El objetivo de la utilización de diferentes herramientas era

garantizar la riqueza de datos y la posibilidad de validarlos y triangularlos. Los tres primeros procedimientos fueron diseñados para recoger la información de las fuentes primarias (de los profesores de español) y los demás fueron de las fuentes secundarias (comunidad hispanohablante y currículos universitarios). El diseño de las etapas y de recogida de la información es el siguiente:

<b>Etapas</b>	<b>Fuentes primarias</b>
1ª etapa	Cuestionario
2ª etapa	<ul style="list-style-type: none"> <li>- sesión reflexiva</li> <li>- portafolio docente</li> </ul>

<b>Etapas</b>	<b>Fuentes secundarias</b>
1ª etapa	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Análisis documental (currículos universitarios / documentos y datos oficiales)</li> <li>- Investigación bibliográfica (situación sociolingüística local)</li> </ul>
2ª etapa	Entrevistas (comunidad hispanohablante)

La realización por etapas con distintas modalidades de instrumentos permite que un procedimiento pueda complementar y suplir las carencias del anterior, o sea, posibilita recabar y añadir información que en el anterior haya sido insatisfactoria. Con ello es posible tener una visión más completa de la realidad que se pretende investigar. Asimismo, dos de los instrumentos elegidos (sesión reflexiva y portafolio docente) tenían un doble objetivo: por un lado, recoger datos para la investigación y, por otro lado, servir como herramienta de reflexión y autoformación sociolingüística para los profesores. En el apartado 4.5 explicamos cada instrumento de recogida de datos.

La segunda etapa de recogida de datos de las fuentes primarias (sesión reflexiva y portafolios docente) se ha insertado en un curso ofrecido por la Universidad Complutense de Madrid, con el respaldo del Departamento de Filología Románica, Filología Eslava y Lingüística General, a los profesores de ELE de Cáceres, Porto Esperidião y Vila Bela da

Santíssima Trindade (estas dos localidades son pueblos cercanos a Cáceres que presentan una situación sociolingüística semejante). Con este curso basado en las aportaciones de la sociolingüística a la enseñanza de lenguas, en la Lingüística Aplicada Crítica y en la Pedagogía Crítica (estas dos últimas comprometidas con la reflexión sobre la realidad y el cambio social) y con los instrumentos de recogida de datos utilizados, hemos pretendido que nuestra investigación, más allá de cumplir sus objetivos académicos y de producción de conocimiento, pudiera servir de formación docente sociolingüística (conforme mencionamos anteriormente) y producir, incluso antes de finalizarla, un impacto en los docentes que les hiciera reconocer su función como agentes transformadores y de la integración social a través de las clases de español. El curso contó con la colaboración de la SEDUC, del Ayuntamiento de Cáceres y de universidades de Mato Grosso – UNEMAT y Universidad de Brasilia (UnB). En el póster utilizado para difundir el curso se puede ver su temática, fechas, instituciones y profesores participantes.

**FORMAÇÃO SOCIOLINGÜÍSTICA PARA PROFESSORES DE  
ESPAÑHOL / LÍNGUA ESTRANGEIRA (ELE)**

**Local:** Universidade do Estado do Mato Grosso - UNEMAT (Cáceres)  
Certificado emitido pela Universidade Complutense de Madri (UCM)

**Certificação:** 20 horas  
Julho/setembro 2017



**MÓDULO PRESENCIAL - 05/07**

**10:00h-12:00h**

- Abertura do curso
- Portfólio docente como ferramenta de formação e reflexão sociolinguística – Prof. Viviane Ferreira Martins (UCM)

**12:00h-13:00h**

- Atitudes linguísticas e ensino de ELE – Prof. Dra. Maria Luisa Ortiz Álvarez (Universidade de Brasília - UnB)

**13:00h-14:00h: Almoço**

**14:00h-15:30h**

- Diversidade linguística no Estado do Mato Grosso – Prof. Dr. Wellington Pedrosa Quintino (UNEMAT)

**15:30h-17:00**

- Sociolinguística e ensino de LE – Prof. Viviane Ferreira Martins (UCM)
- Variedades linguísticas no ensino de ELE – Prof. Viviane Ferreira Martins (UCM)

**MÓDULO A DISTÂNCIA**

06 de julho a 15 de setembro

Prof. Viviane Ferreira Martins (UCM)

Prof. Dra. María Matesanz del Barrio (UCM / Diretora do grupo de pesquisa LALINGAP)



SEDUC  
SECRETARIA DE ESTADO  
DE EDUCAÇÃO, ESPORTES  
E Lazer



GOVERNO DO  
MATO GROSSO  
ESTADO DE TRANSFORMAÇÃO



Con el fin de contribuir a la formación de los profesores de lenguas de Cáceres y región y considerando la necesidad de que el profesorado de otras lenguas (portugués e inglés), además del español, tengan una formación de base sociolingüística, el curso también fue ofrecido a estos profesores, conforme podemos ver en el póster abajo.

**FORMAÇÃO SOCIOLINGÜÍSTICA PARA PROFESSORES DE INGLÊS E PORTUGUÊS**

Local: Universidade do Estado do Mato Grosso - UNEMAT (Cáceres)  
Certificado emitido pela Universidade Complutense de Madri (UCM)  
**Certificação: 20 horas**  
Julho/setembro 2017



**MÓDULO PRESENCIAL - 06/07**

**10:00h-12:00h**

- Abertura do curso
- Portfólio docente como ferramenta de formação e reflexão sociolinguística – Prof. Viviane Ferreira Martins (UCM)

**12:00h-13:00h**

- Atitudes linguísticas e ensino de línguas – Prof. Dra. Maria Luisa Ortiz Álvarez (Universidade de Brasília - UnB)

**13:00h-14:00h: Almoço**

**14:00h-15:30h**

- Diversidade linguística no Estado do Mato Grosso – Prof. Dr. Wellington Pedrosa Quintino (UNEMAT)

**15:30h-17:00**

- Sociolinguística e ensino de línguas – Prof. Viviane Ferreira Martins (UCM)
- Variedades linguísticas no ensino de línguas – Prof. Viviane Ferreira Martins (UCM)

**MÓDULO A DISTÂNCIA**

07 de julho a 15 de setembro

Prof. Viviane Ferreira Martins (UCM)  
Prof. Dra. Maria Matesanz del Barrio (UCM / Diretora do grupo de pesquisa LALINGAP)





SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO, ESPORTE E LAZER



GOVERNO DO MATO GROSSO  
ESTADO DE TRANSFORMAÇÃO



Universidade do Estado de Mato Grosso



**Cáceres**

Governo Municipal



Los instrumentos de investigación utilizado en esta etapa (sesión reflexiva y portafolio docente) sirvieron como herramienta de reflexión y autoformación docente (conforme volveremos a ver en el apartado 4.5).

Participaron en este curso 27 profesores de español y 64 profesores de portugués e inglés, en total 91 participantes, lo que supuso una acogida muy positiva de esta iniciativa.



Curso impartido a los profesores de Cáceres en julio de 2017.

Fuente Archivo propio

Los datos obtenidos a partir de todos los procedimientos de investigación están agrupados en categorías de análisis que permiten una mejor interpretación de la información obtenida para intentar dar respuesta a las preguntas de investigación. Las categorías difieren según los procedimientos de recogida de datos, aunque hay grandes coincidencias y correspondencias entre ellas. Al presentar los procedimientos veremos las categorías de análisis de cada uno de ellos, tanto las de las fuentes primarias, es decir, de los profesores de español, como de las fuentes secundarias – de los currículos universitarios, de la comunidad educativa e hispanohablante local.

#### **4.4. Participantes**

Según hemos señalado anteriormente, los participantes de la investigación son los profesores de español. En Cáceres, el español se imparte en la enseñanza media en algunas escuelas pertenecientes al Estado de Mato Grosso (8 de 17) y en algunas privadas (6 de 9). Ninguna escuela municipal ofrece la lengua española. Los datos oficiales sobre el número de profesores de español de las escuelas públicas del Estado de Mato Grosso y municipales fueron obtenidos respectivamente de la Secretaría de Estado de Educación de Mato Grosso (SEDUC) y de la Secretaría Municipal de Educación del Ayuntamiento de Cáceres. Las instituciones públicas no ofrecen datos oficiales de las escuelas privadas, por lo que, respecto a los centros privados, los datos fueron obtenidos mediante el contacto telefónico con todos los centros privados del municipio.

Según los datos de la SEDUC (Informes 62/BI/SIGEDUCA y 62B/BI/SIGEDUCA – Archivo propio), 13 profesores de español fueron designados en Cáceres entre 2016 y 2017 para la red pública, más 5 que trabajan exclusivamente en los centros privados. Con estos números llegaríamos a un total de 18 profesores de español en Cáceres. Ahora bien, en ocasiones los datos oficiales de la SEDUC no coinciden con la realidad de las escuelas. Muchas veces un profesor es designado para impartir una determinada asignatura, pero según las necesidades de cada centro escolar, acaban impartiendo una asignatura diferente de aquella que le ha sido asignada. Por lo tanto, los datos oficiales no corresponden con la realidad.

De este modo, para nuestro estudio de caso no consideramos solamente los

profesores que constaban en los datos oficiales de la SEDUC, sino que, tras una exhaustiva investigación en las escuelas de Cáceres, partimos de una lista de 23 profesores que en algún momento de los últimos años de su trayectoria docente (de 2013 a 2017) impartieron la lengua española en las escuelas de Cáceres.

Contactamos con estos 23 profesores para explicarles la investigación y motivarlos a participar. Pensamos que era necesario un primer contacto individual para que conocieran los objetivos de la investigación, la institución de la que partía y la importancia de su colaboración. Ellos sabían que contábamos con el apoyo de entidades e instituciones locales, la SEDUC, el Ayuntamiento de Cáceres, la Universidad del Estado de Mato Grosso (UNEMAT) y la Universidad de Brasilia (UBA).

Recordemos que, para garantizar la fiabilidad de los datos, planteamos la utilización por etapas de diferentes procedimientos de recogida de datos con los profesores de español: cuestionario, sesión reflexiva y portafolio docente. El primer procedimiento realizado fue la aplicación de un cuestionario que contó con la participación de los 23 profesores, o sea, el 100% de los mismos. En cambio, con los demás procedimientos no fue posible acceder a los datos de todos los profesores. Ello fue debido a que la primera etapa de recogida de datos a través del cuestionario fue realizada a distancia lo que, por supuesto, facilitaba una buena participación en esta primera fase del proyecto, y se hizo un seguimiento muy próximo de los participantes. Parte de los demás procedimientos (sesión reflexiva y portafolio docente) fue realizada de forma presencial. Las razones de la menor participación en estas etapas de la investigación son múltiples: i) algunos de los profesores viven en zona rural de difícil acceso y les resultaba más complicado participar de forma presencial; ii) la falta de motivación e inseguridad para involucrarse en una investigación sobre la enseñanza de español. Este último factor a su vez se relaciona con las siguientes causas: i) algunos profesores no imparten la lengua española en la actualidad; ii) inestabilidad en la vida laboral futura en lo que se refiere a la enseñanza de español con los cambios de la política educativa, iii) falta de confianza en las instituciones locales (SEDUC, Ayuntamiento y UNEMAT), en iniciativas que valoren la enseñanza del español en la región, y, por último, iv) inseguridad con su competencia lingüística en español.

Hemos llegado a las dos últimas razones a través de contactos establecidos con los profesores que no participaron a partir de la segunda etapa de la investigación y les hemos preguntado por qué no querían seguir participando. Algunas de las respuestas que ilustran

las conclusiones anteriores son:

- *Estou cansado de participar de iniciativas ou pesquisas que depois não trazem nenhum benefício para o ensino de espanhol na nossa cidade.*
- *Já respondi vários questionários da SEDUC sobre o ensino de espanhol e não fazem nada depois para mudar a situação.*
- *A UNEMAT não se preocupa em oferecer a Licenciatura em Espanhol em Cáceres, a maior cidade de fronteira do mato Grosso.*
- *Não respondi o questionário antes porque não leciono espanhol na atualidade.*
- *Não respondi o questionário antes porque tinha que responder em espanhol. Se fosse em português teria participado a mais tempo.*

Esta última respuesta fue dada por varios profesores. Al enviar el cuestionario por segunda o tercera, decían que no lo habían contestado antes porque debían hacerlo en español. Al detectar esta inseguridad en algunos profesores, cambiamos la instrucción del cuestionario que pedía que lo contestaran en español. Este hecho, con antelación al análisis de los datos, ya nos lleva a inducir que la formación del profesorado de español en la zona presenta algunas lagunas.

Hemos obtenido los datos de todos los procedimientos de investigación de 11 profesores. Con el fin de mantener el rigor metodológico y poder triangular los datos, seleccionamos como participantes de la investigación a estos 11 docentes. Destacamos que con mucho esfuerzo conseguimos obtener los datos completos, o sea, de todos los instrumentos de investigación, de profesores de escuelas públicas y privadas para que la muestra fuera representativa del sistema educativo de Cáceres. Además, era un criterio especialmente significativo tener a participantes de la investigación representando a todas las escuelas que ofrecieron la enseñanza de la referida lengua entre 2016 y 2017.

Conforme ya habíamos explicado en el apartado anterior, recogimos datos secundarios, cuyo fin era complementar los datos de los profesores participantes en la medida que, por una parte, ayudan a entender cuál es la formación del docente que imparte español, y por otra, contribuyen a detectar las necesidades de la formación sociolingüística del profesorado de ELE de Cáceres.

En síntesis, en nuestro estudio de caso, el número total de participantes es de 11

profesores, de los cuales 9 imparten español en la escuela pública (dos de ellos comparten la docencia en la enseñanza privada) y dos en escuelas privadas exclusivamente.

Si llevamos en consideración los datos oficiales de las escuelas públicas (13 profesores) y los datos obtenidos de las escuelas privadas (4 profesores), nuestra muestra representa el 69,2% de los datos de profesores de español de las escuelas públicas, un 50% de las privadas y el 64% del número total. Si consideramos la representación de los participantes en las escuelas, disponemos del 100% de los datos de las escuelas públicas (8 escuelas) y 66,6% de las escuelas privadas (4 de las 6 escuelas). No obstante, si consideramos los datos extraoficiales obtenidos a través del contacto con las escuelas (23 profesores) disponemos del 47,8% de los datos.

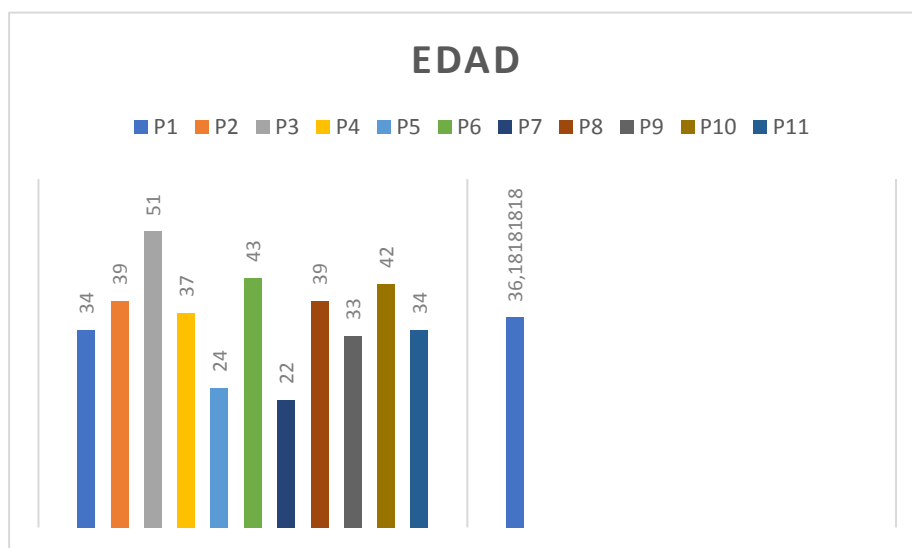
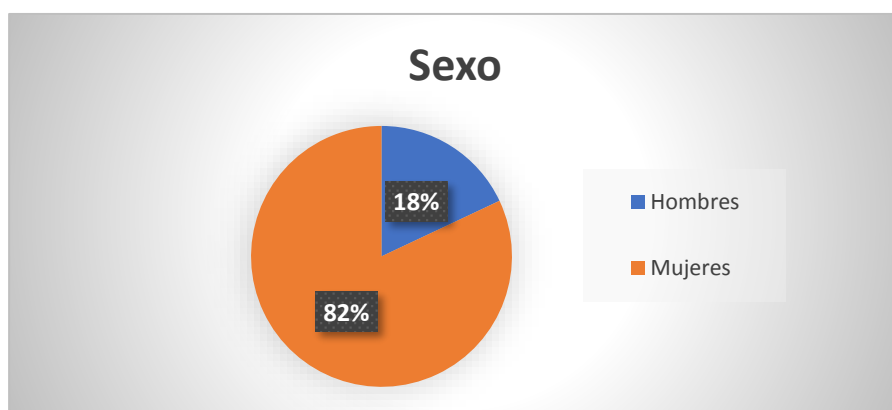
Debemos recordar que, en una investigación predominantemente cualitativa, más importante que el número de participantes, es la riqueza de la información. Para Vivar *et alii* (2007), el objetivo en este tipo de investigación, más allá de proponer una estimación precisa del comportamiento u opinión de una población, es recabar información rica. En la medida que la muestra es representativa del sistema educativo de Cáceres (participantes de la investigación procedentes de todas las escuelas públicas que ofrecen español y de casi todas las privadas) y que la información obtenida es rica debido a la utilización de distintos instrumentos de recogida de datos, consideramos que la información de los 11 participantes que apoyan la investigación tiene total validez.

Podemos ver en la tabla que presentamos a continuación algunos de los datos de los profesores seleccionados para la investigación. En las tablas que serán mostradas utilizamos la sigla P1, P2... P11 para identificar a los profesores participantes y preservar así su identidad, de acuerdo con las normativas de ética y de protección de datos que requieren este tipo de investigaciones.

P	Nacimiento	Sexo	Residencia	Año de nacimiento	Edad	Lengua materna
P1	Cáceres	Mujer	Cáceres	1983	34	Portugués
P2	Vila Bela da Santíssima Trindade (MT)	Mujer	Cáceres	1978	39	Portugués y español
P3	Fernandes Tourinho (MG)	Mujer	Cáceres	1966	51	Portugués
P4	Cáceres	Mujer	Cáceres	1980	37	Portugués
P5	Cáceres	Mujer	Cáceres	1993	24	Portugués y español
P6	Cáceres	Hombre	Cáceres	1974	43	Portugués

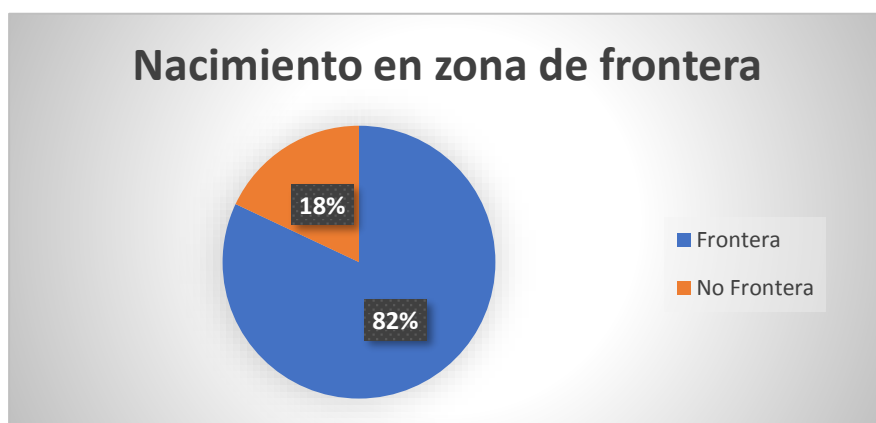
P7	Cáceres	Hombre	Cáceres	1995	22	Portugués
P8	Rio Branco (MT)	Mujer	Cáceres	1978	39	Portugués
P9	Salto de Céu (MT)	Mujer	Cáceres	1984	33	Portugués
P10	Conceição das Alagoas (MG)	Mujer	Cáceres	1975	42	Portugués
P11	Cáceres	Mujer	Cáceres	1983	34	Portugués y español

Conforme vemos en la tabla y en los gráficos, la mayoría de los participantes son mujeres (9 de 11) y la media de edad es de 36 años.

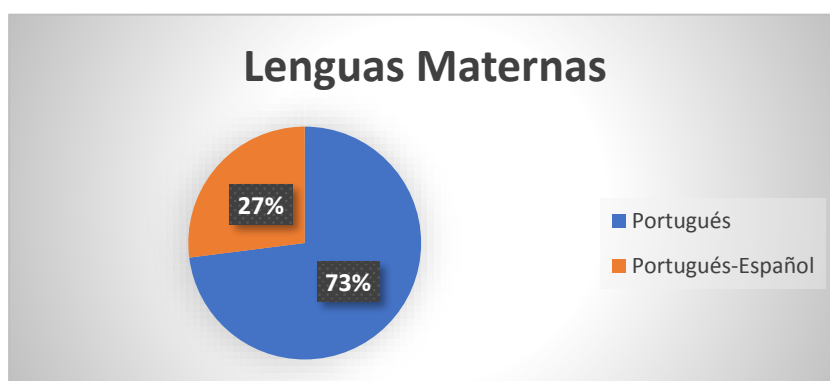


Todos los profesores residen en Cáceres. Seis de ellos nacieron en esta misma ciudad, 3 en otras ciudades de Mato Grosso – MT (Vila Bela da Santíssima Trindade, Rio

Branco y Salto do Céu) y 2 en Minas Gerais - MG (Fernandes Tourinho y Conceição das Alagoas). Estos últimos son los únicos que no han nacido en ciudades ubicadas en la franja de frontera, es decir hasta 150 kilómetros de los límites terrestres nacionales. En otras palabras, 9 de los 11 profesores nacieron y han crecido en un contexto fronterizo con un país hispanohablante, en este caso, Bolivia. Sin embargo, los dos profesores que nacieron en Minas Gerais se mudaron para Mato Grosso cuando aún eran muy jóvenes, uno a los 7 años y otro en la adolescencia. ¿El hecho de haber nacido o haber vivido la mayor parte de la vida en una zona de frontera podría ser un factor para el desarrollo de una conciencia sociolingüística diferenciada? Dejemos de momento la pregunta hasta que presentemos y analicemos más datos en el capítulo 7 que puedan relacionarse con esta cuestión.



Ocho de los 11 profesores tienen el portugués como lengua materna y tres son bilingües portugués-español porque son hijos de bolivianos (aunque uno de ellos no se haya declarado bilingüe – P2).



Los demás datos sobre los participantes – formación académica, ámbito profesional, lenguas en la escuela y formación docente en sociolingüística, están expuestos y analizados en el capítulo 7. En el presente capítulo nos limitamos a presentar los criterios de selección de la muestra, cómo hemos accedido a los datos y algunas informaciones generales de los profesores.

Conforme veremos en el siguiente apartado, utilizamos distintos procedimientos de recogida de datos de acuerdo con los objetivos propuestos, sea con los profesores que acabamos de presentar, sea con otras fuentes de datos secundarias relevantes para nuestra investigación.

#### **4.5. Instrumentos de recogida de datos**

Como hemos indicado anteriormente, utilizamos los siguientes instrumentos de recogida de datos:

- i) cuestionarios
- ii) sesiones reflexivas
- iii) portafolio docente
- iv) entrevistas
- v) investigación documental y bibliográfica

A continuación, explicaremos en qué consiste cada técnica, para qué objetivos han sido propuestos y cómo han sido desarrollados en nuestro estudio de caso. Hemos dividido los procedimientos de acuerdo con su utilización en las fuentes primarias o secundarias. En primer lugar, describiremos las técnicas utilizadas con las fuentes primarias (los profesores de español) y después las herramientas que fueron empleadas en las fuentes secundarias (comunidad hispanohablante, por un lado, y por otro, los currículos universitarios).



### **4.5.1. Fuentes primarias: los profesores de español**

#### **4.5.1.1. Cuestionario**

Para Engel Gerhardt y Tolfo Silveira (2009: 73) el cuestionario se diferencia de la entrevista por la posición del investigador. En el cuestionario los entrevistados contestan a las cuestiones planteadas sin la presencia del investigador. La ventaja que esta técnica presenta es la de no influir en las respuestas de los sujetos como sucede con las entrevistas.

Esta primera etapa de recogida de datos de los profesores de ELE se realizó con la aplicación del cuestionario *online* a través del software libre *Google Forms* y fue respondido por los participantes entre diciembre de 2016 y junio de 2017. El objetivo era un primer acercamiento a los profesores que permitiera acceder a sus conocimientos, creencias y opiniones respecto a temas relacionados con una formación docente de base sociolingüística sin influir en sus respuestas.

El cuestionario estaba dividido en cinco partes:

1. Datos personales
2. Ámbito académico
3. Ámbito profesional
4. Lenguas en la escuela
5. Formación docente en sociolingüística

Los datos de la primera parte correspondientes a los datos personales de los participantes fueron presentados en el apartado 4.3. Las partes 2 a 5 coinciden con las categorías que utilizamos en el análisis de los datos en el capítulo 5 y, a su vez, se subdividen en subcategorías dentro de la temática central, conforme veremos a continuación:

<b>Categorías</b>	<b>Subcategorías</b>
Ámbito académico	i) Formación académica y complementaria ii) Motivos de elección de la profesión iii) Estancias en países hispanohablantes
Ámbito profesional	i) Centro de enseñanza: público o privado ii) Años de docencia
Lenguas en la escuela	i) Lengua materna de los alumnos ii) Lenguas extranjeras presentes en la escuela
Formación docente sociolingüística	i) Variedades lingüísticas ii) Interculturalidad iii) Plurilingüismo iv) Actitudes lingüísticas v) La enseñanza de español en la región vi) Política y planificación lingüísticas vii) Ley 11.161/2005

El cuestionario estaba compuesto de preguntas abiertas (algunas semiabiertas). Las preguntas y los datos del cuestionario correspondientes a cada categoría se presentan y se analizan en el capítulo 7. El modelo del cuestionario puede verse en el Anexo I.

#### **4.5.1.2. Sesiones reflexivas**

Realizamos sesiones reflexivas de una duración total de cuatro horas (divididas en dos sesiones) con los profesores de español durante el mes de julio de 2017 insertadas en el curso que ofrecimos. Al abordar las diferentes temáticas del curso los profesores tenían la posibilidad de exponer sus ideas y opiniones, además de relacionarlas con su práctica en el aula y con su formación académica.

Conforme comentamos anteriormente, el carácter colaborativo y formativo de este instrumento de recogida de datos (Moreira Gasparotto y Menegassi, 2016), nos permite alcanzar un doble objetivo, por un lado, nos posibilita comprender algunos elementos de la realidad investigada – la formación del profesorado y la situación sociolingüística local y complementar los datos del instrumento anterior (cuestionario) y, por otro lado, nos permite introducir entre el profesorado la importancia de la reflexión constante en su práctica docente sobre algunos temas que pueden tener especial relevancia para la enseñanza de español en contexto de diversidad lingüística, sociocultural y étnica. El

objetivo, por lo tanto, era contrastar y validar los datos obtenidos en el cuestionario y a la vez, mediante la reflexión, contribuir con la formación sociolingüística del profesorado ayudándoles a entender su contexto sociolingüístico y a concienciarse sobre su papel como agentes de cambio para una enseñanza crítica de la lengua y para el igualitarismo social y lingüístico en la zona en la línea de la pedagogía y lingüística críticas (Freire, 1987 [1970], 1992, 2003 [1992]; Freire E Macedo, 1990; Schön, 1983, 2000 [1998]; Giroux, 1983, 1990a; Gasparin, 1983, 2009; Schön (2000 [1998])).

La sesión reflexiva, siendo una modalidad que se insiere en la investigación colaborativa:

(...) pressupõe que, por um lado, o pesquisador não se limite a observar, entender e descrever a realidade; e, por outro, os seus participantes (...) não se limitem a serem entendidos. Ao contrário, todos devem estar envolvidos na compreensão e transformação da realidade, desafiando o outro em construções. (Magalhães, 1998 en Magalhães Bissaco, 2012: 5)

Los objetivos de la sesión reflexiva en el marco de la investigación colaborativa tienen una relevancia especial en el presente estudio ya que están en estrecha relación con la pedagogía crítica, según la cual el docente debe ejercer la reflexión para promover los cambios necesarios en su labor educativa.

La reflexión y la práctica colaborativa es muy utilizada en investigaciones en contextos educativos (Sales y Paixão, 2017; Vieira-Abrahão, 2014; Oliveira Rosa-Silva y Lorencini Júnior, 2007; KirchhofTics, Alves da Silva y Brum; 2013; entre otros).

A pesquisa colaborativa no âmbito escolar é um trabalho coparticipativo de interação entre pesquisador externo e professor ou grupo de professores, num processo de estudo teórico-prático que envolve constante questionamento e teorização sobre as práticas e teorias que norteiam o trabalho docente (Bortoni-Ricardo, 2011), no sentido de compreender a realidade e construir novas ações que contribuam para melhor desenvolvimento do ensino. (Moreira Gasparotto y Menegassi, 2016: 950)

Las reflexiones se llevaron a cabo durante los siguientes módulos del curso:

- Portafolio como herramienta de formación y reflexión sociolingüística
- Sociolingüística y enseñanza de LE
- Variedades lingüísticas y enseñanza de ELE

Las sesiones reflexivas en el marco de la investigación colaborativa pueden ser de diferentes formatos y duración, es decir, pueden componerse de una o varias sesiones. Un número de sesiones extenso se justifica sobre todo en el caso de que la investigación esté centrada en los cambios en una única institución y la metodología colaborativa sirva para que, con la ayuda de un investigador externo, los integrantes de la institución puedan solucionar problemas colaborativamente. En nuestro estudio, cuyos participantes pertenecen a diferentes instituciones educativas dispersas por la ciudad de Cáceres, el objetivo, más allá de buscar soluciones para su formación docente, es mostrar a los profesores de ELE el valor de la autoformación, de la reflexión sobre su propia formación y práctica docentes. Esta reflexión, además, puede llevarlos a la búsqueda autónoma de competencias y conocimientos que, desde su punto de vista, no hayan sido eficientes en su formación docente inicial.

En las sesiones, hemos podido acceder a las opiniones y creencias de los profesores a partir de la discusión sobre variados temas:

- i. Formación docente
- ii. Variedades lingüísticas en la enseñanza de ELE en Cáceres
- iii. Actitudes lingüísticas
- iv. Interculturalidad y enseñanza de LE
- v. Política y planificación lingüísticas
- vi. Problemas y dificultades para la enseñanza de ELE en sus escuelas

En el capítulo 7 presentaremos el análisis de las sesiones reflexivas.

#### 4.5.1.3. Portafolio docente

El segundo instrumento de recogida de datos utilizado fue el portafolio docente. Esta fase de la investigación también fue insertada en el curso ofrecido a los profesores de español de Cáceres y fue realizado entre los meses de agosto y octubre de 2017. Así como la sesión reflexiva, el portafolio en nuestra investigación también tiene un doble sentido. Por una parte, constituye una herramienta de recogida de datos y a la vez sirve como una aportación de nuestra investigación a la formación del profesorado. La formación que aporta el portafolio se hace mediante el fomento de la auto-reflexión sobre la propia formación y práctica docente para aprovechar sus saberes y así poder generar conocimiento. El Diccionario de Términos Clave de ELE del Instituto Cervantes<sup>12</sup> hace la siguiente referencia respecto al portafolio docente:

En el contexto educativo, aplicado a la formación del profesorado, el portafolio se concibe actualmente como un producto elaborado por su titular con el objetivo de aportar muestras - también llamadas evidencias - de su labor docente y la consiguiente reflexión sobre las mismas, así como para marcarse objetivos de enseñanza-aprendizaje.

Siguiendo a Atienza (2009), podemos encontrar las bases teóricas del portafolio docente en la investigación-acción en el ámbito de la psicología social (Lewin, 1946) y en la posterior aplicación en el campo educativo por Stenhouse (1975). Los orígenes del portafolio docente también se remontan a la teoría de la práctica reflexiva.

(...) El portafolio de formación se va a nutrir de este planteamiento epistemológico y metodológico, pero se alimenta también de los presupuestos teóricos de la práctica reflexiva, heredera a su vez de los enfoques metodológicos de la investigación en la acción.

Schön (1983), en su teoría de la práctica-reflexiva, construye la figura de un docente que reflexiona de modo permanente sobre su práctica de enseñanza con el fin de transformarla, y considerando que la investigación

---

<sup>12</sup> Diccionario de Términos Clave de ELE. CVC. Disponible en [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/diccionario/portafolioprofesor.htm](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/portafolioprofesor.htm) (Fecha de acceso: 05/11/2018)

está al servicio de la docencia. (Atienza, 2009: 4)

Desde la concepción de la investigación-acción, el docente se transforma en investigador de su propia acción educativa con el fin de mejorarla. El profesor es, por tanto, observador e investigador de su propia práctica educativa.

A partir del MCER (2001) el portafolio se ha aplicado como herramienta de autoevaluación para cualquier aprendiz de lengua, conocido como el Portafolio Europeo de las Lenguas (PEL). En el portafolio, el estudiante realiza el registro de las competencias en las diversas lenguas, la reflexión sobre el aprendizaje de las mismas y la recopilación de las muestras que ejemplifiquen lo que se es capaz de hacer en cada una de ellas (Atienza, 2009).

En esta línea, en 2007, el Consejo de Europa elaboró una versión de portafolio destinado a futuros profesores de idiomas. La descripción de sus contenidos puede verse en la ilustración a continuación.

	
<b>Descriptores – Contenidos</b>	
Contexto .....	14
A. Currículo	
B. Objetivos y necesidades	
C. El papel del profesor de idiomas	
D. Recursos e impedimentos institucionales	
Metodología .....	20
A. Hablar / Interacción oral	
B. Escribir / Interacción escrita	
C. Escuchar	
D. Leer	
E. Gramática	
F. Vocabulario	
G. Cultura	
Recursos .....	32
Programación del curso .....	35
A. Identificación de los objetivos de aprendizaje	
B. Contenidos de las lecciones	
C. Organización de las lecciones	
Dar clase .....	40
A. Uso de la programación	
B. Contenido	
C. Interacción con los alumnos	
D. Organización de la clase	
E. La lengua de la clase	
Aprendizaje autónomo .....	46
A. Autonomía del estudiante	
B. Deberes	
C. Proyectos	
D. Portafolios	
E. Entornos virtuales de aprendizaje	
F. Actividades extra-curriculares	
Evaluación del aprendizaje .....	53
A. Diseño de herramientas de evaluación	
B. Evaluación	
C. Auto-evaluación y co-evaluación	
D. Competencia en el uso de la lengua	
E. Cultura	
F. Análisis del error	
Tabla de reflexión .....	60

Portafolio completo disponible en: <http://epostl2.ecml.at/LinkClick.aspx?fileticket=Odz4pL2JvAk=>  
(Fecha de acceso: 29/03/2018)

El portafolio docente tiene distintas funciones: i) presentar la calidad profesional (para participar en procesos de contratación y/o promoción); ii) ser evaluado; iii)

autoformarse, a partir de la propia experiencia docente y la reflexión crítica. Además, tiene una estructura flexible y puede llevarse a cabo en diferentes formatos: papel, online, blog, etc. (Atienza, 2009).

En definitiva, el portafolio docente cumple de forma eficaz todas las funciones anteriormente descritas. Se define qué ámbito o temática se desea trabajar y se puede elaborar un portafolio para determinado fin en diferentes formatos. Para nuestra investigación, el portafolio cumple las funciones. Por una parte, sirve para evaluar la formación en sociolingüística de los docentes y, por otra parte, cumple el papel de autoformación en la medida que despierta la reflexión e incita a los docentes sobre la necesidad de una formación diferenciada en contexto fronterizo, una formación de base sociolingüística.

Inserido en el curso que fue ofrecido a los profesores, el portafolio ha sido elaborado por los docentes tras el tratamiento de los contenidos del curso y del debate y explicación sobre qué es el portafolio docente y para qué sirve. Utilizando la versión en papel y bajo el título *Portafolio Docente en Formación Sociolingüística* planteamos los siguientes temas que corresponden a las categorías de análisis.

<b>Formación Docente en Sociolingüística</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Presentación: Dificultades, desafíos, fortalezas y debilidades en la formación docente</li> <li>- El papel del profesor de idiomas</li> <li>- Cultura y enseñanza de ELE</li> <li>- Diversidad y variedades lingüísticas</li> <li>- Conciencia y actitudes lingüísticas</li> <li>- Política y planificación lingüísticas</li> </ul>

Las temáticas de desarrollo correspondientes a cada categoría del portafolio se presentan y se analizan en el Capítulo 7. El modelo del portafolio puede verse en el Anexo II.

## **4.5.2. Fuentes secundarias**

### **4.5.2.1. Entrevistas: Comunidad hispanohablante**

Entendemos la entrevista como:

(...) uma técnica alternativa para se coletarem dados não documentados sobre determinado tema. É uma técnica de interação social, uma forma de diálogo assimétrico, em que uma das partes busca obter dados, e a outra se apresenta como fonte de informação. (Engel Gerhardt y Tolfo Silveira, 2009: 72)

En sintonía con el enfoque cualitativo del estudio de caso, hemos utilizado la modalidad de entrevista semiestructurada:

En este tipo de entrevistas no existe un protocolo estructurado, sino una guía de entrevista para asegurarse de que los temas clave sean explorados por un cierto número de informantes. Estas guías son una lista de áreas general que deben de cubrirse con cada entrevistado. El investigador decide, en la entrevista cómo enunciar las preguntas y cuándo formularlas. (Quecedo Lecanda y Castaño Garrido, 2003: 24)

Con el objetivo de trazar el contexto sociolingüístico de Cáceres para que pudiéramos entender las necesidades de la formación del profesorado de ELE en esta localidad, realizamos entrevistas a miembros de la comunidad boliviana que vive en la ciudad. Las entrevistas fueron realizadas en julio de 2017.

Teniendo en consideración el formato de la entrevista semiestructurada, teníamos un guion temático sobre las informaciones que pretendíamos recoger y, a partir de preguntas abiertas, los participantes podían expresar sus opiniones, matizar sus respuestas, e incluso desviarse hacia otros temas. Los temas centrales eran:

- Las lenguas que utilizan en la familia y demás situaciones cotidianas.
- Las actitudes hacia el español y hacia la comunidad boliviana en Cáceres.



Intentábamos mantener el interés y la atención necesarios de forma que la entrevista asumiera la forma de una conversación natural y coloquial. Los datos de las entrevistas están en el capítulo 5 para ilustrar tanto la situación sociolingüística local, como las actitudes hacia el español y la comunidad boliviana.

Fueron realizadas un total de 6 entrevistas, 5 de ellas en los comercios habitualmente ocupados por los bolivianos (“camelódromo”) y una con el cónsul de Bolivia. Conforme veremos en el capítulo 6, el “camelódromo” es el lugar donde se concentran el mayor número de bolivianos en la ciudad y por esta razón optamos por hacer las entrevistas en este local. En este sentido, las entrevistas 1 a 5 corresponden a comerciantes del “camelódromo” y la entrevista 6 corresponde al cónsul. La mayoría de las entrevistas fueron realizadas por mujeres ya que estas eran más numerosas en los comercios. La tabla a continuación recoge las informaciones generales de los entrevistados:

<b>Entrevistas Participantes: Fuentes Secundarias (EPS)</b>	<b>Sexo</b>	<b>Edad</b>
EPS1	Mujer	35 años
EPS2	Mujer	55 años
EPS3	Mujer	25 años
EPS4	Mujer	49 años
EPS5	Mujer	23 años
EPS6	Hombre	46 años

Los datos de las entrevistas aparecen en el capítulo 5 (en el que describimos el contexto de la investigación) con el fin de poder contribuir al entendimiento del multilingüismo y de las actitudes lingüísticas hacia el español en Cáceres.

#### **4.5.2.2. Investigación documental y bibliográfica**

Para comenzar presentamos la definición de investigación documental y bibliográfica, ya que ambas técnicas tienen grandes semejanzas. Para Fonseca (2002: 32 en Engel Gerhardt y Tolfo Silveira, 2009):

A pesquisa documental trilha os mesmos caminhos da pesquisa bibliográfica, não sendo fácil por vezes distingui-las. A pesquisa bibliográfica utiliza fontes constituídas por material já elaborado, constituído basicamente por livros e artigos científicos localizados em bibliotecas. A pesquisa documental recorre a fontes mais diversificadas e dispersas, sem tratamento analítico, tais como: tabelas estatísticas, jornais, revistas, relatórios, documentos oficiais, cartas, filmes, fotografias, pinturas, tapeçarias, relatórios de empresas, vídeos de programas de televisão, etc. (Fonseca (2002: 32 en Engel Gerhardt y Tolfo Silveira, 2009: 37)

A partir de la investigación bibliográfica (libros, artículos científicos, tesis, etc.) y la investigación documental (documentos oficiales de la SEDUC y del Ayuntamiento de Cáceres) en el capítulo 5 presentamos una descripción de la situación sociolingüística de Cáceres y de la conjetura lingüística dentro del sistema educativo: enseñanza de lenguas en las escuelas con especial atención en la presencia o no del español y lenguas maternas de los alumnos. Estos datos fueron relevantes para nuestro estudio para que pudiéramos detectar las necesidades lingüísticas del sistema de la región y así plasmarlas en la formación del docente de ELE.

En el capítulo 6, mediante investigación documental, describimos y analizamos los currículos de las universidades de la región que en la actualidad forman profesores de español, con el objetivo de verificar si hay carencias en la formación docente desde una perspectiva sociolingüística. Analizamos si los currículos de estas universidades contemplan las bases de la sociolingüística que consideramos oportunas en el capítulo 2. Las universidades seleccionadas son las universidades presentes en Mato Grosso que forman profesores de español en la zona de frontera: la Universidad Federal de Mato

Grosso (UFMT), la Universidad del Estado de Mato Grosso (UNEMAT), la Facultad Educacional da Lapa (FAEL) y la Universidad Paulista (UNIP).

A continuación, presentamos el contexto de la investigación, la ciudad de Cáceres. Trataremos sobre su situación geográfica, sociocultural, educativa y lingüística.

## CAPÍTULO 5: CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN

El objetivo de este capítulo es mostrar las problemáticas que rodean nuestro contexto de investigación, el Estado de Mato Grosso y la ciudad Cáceres, en relación con cuestiones sociales, geográficas y políticas de integración transfronteriza que afectan a las actitudes hacia las lenguas y la enseñanza de español en la ciudad.

En primer lugar, trataremos sobre la situación lingüística, geográfica y social y sobre las políticas de integración en Mato Grosso. Después nos detendremos en la ciudad de Cáceres y abordaremos algunas de sus características de especial interés para nuestro estudio, la visión de la frontera y la configuración de las identidades en este contexto y sobre el multilingüismo fuera y dentro del ámbito educativo. Los datos presentados provienen de investigación documental (documentos oficiales del IBGE, de la SEDUC y del Ayuntamiento de Cáceres) e investigación bibliográfica de la que hemos recogido diversos estudios del escenario social y lingüístico local. Además, presentamos los datos de entrevistas realizadas a la comunidad boliviana residente en Cáceres. Las referencias a las entrevistas se harán conforme a las siglas propuestas en el capítulo 4 (Entrevista Participantes: Fuentes Secundarias - EPS1, EPS2, etc.).

### **5.1. Mato Grosso en la frontera con Bolivia: situación geográfica, sociolingüística y políticas de integración**

Conforme el *Anuario de Glotopolítica* (AGlo, 2017), la frontera conlleva un sinfín de sentidos y significaciones más comúnmente relacionados con una imagen simplificada ligada al exotismo y a conflictos. Más que límite, la frontera es una zona de contacto que, para los habitantes fronterizos, no es una práctica exótica o superficial, sino un lugar común con implicaciones legales, políticas, sociales y lingüísticas.

No obstante, se suele asociar el concepto de nación a la frontera. Siguiendo esta línea, con el fin de unidad nacional, en algunos países el espacio fronterizo, en el discurso y la práctica política, asume un carácter de territorio ajeno, difícil, problemático y que necesita protección y defensa. En este sentido, ese espacio habitado por individuos de diferentes nacionalidades y, frecuentemente también, de diferentes etnias se transforma

habitualmente en un espacio de conflictos territoriales, culturales, sociales e identitarios.

Por lo tanto, la visión de la diversidad como problema se impone en muchas zonas de frontera pues esta es comúnmente concebida bajo el discurso de unidad nacional y de defensa territorial. Y, desde esta óptica, lo político y lo institucional normalmente desarrollan sus ejes de acción en las fronteras. En lo que respecta a la educación, este espacio puede ser resignificado a partir de una lógica en la que la diversidad implique riqueza y posibilidad de encuentro intercultural y, por ende, de crecimiento personal y de integración. Quizás la escuela, y en nuestro caso la clase de español, pueda impulsar cambios en esta resignificación y promover nuevas dinámicas políticas que, más allá de proteger límites y circulación de mercancías, se basen en los factores humanos y sociales involucrados en la singularidad de la frontera.

La configuración de la frontera de Mato Grosso con Bolivia, cuya ciudad de Cáceres es la más representativa, según veremos, se ha edificado bajo estos ideales de defensa y unidad nacional. Esto ha contribuido para forjar una frontera con una visión negativa sobre la diversidad en el territorio brasileño. Para que entendamos mejor la complejidad sociolingüística y etnolingüística de Cáceres, veamos la ubicación de Mato Grosso y su proceso de delimitación fronteriza.

Brasil está dividido en cinco regiones (Norte, Nordeste, Sureste, Sur y Centro Oeste) que a su vez se subdividen en Estados. En los mapas que presentamos a continuación podemos ver la división del país en sus respectivas regiones y Estados y la ubicación fronteriza de Mato Grosso con Bolivia.



## REGIONES DE BRASIL

Región Norte

Región Nordeste

Región Sudeste

Región Centro Oeste

Región Sur

Fuente: IBGE.

[ftp://geofp.ibge.gov.br/produtos\\_educacionais/mapas\\_tematicos/mapas\\_do\\_brasil/mapas\\_nacionais/politico/brasil\\_grandes\\_regioes.pdf](ftp://geofp.ibge.gov.br/produtos_educacionais/mapas_tematicos/mapas_do_brasil/mapas_nacionais/politico/brasil_grandes_regioes.pdf)

La Región Centro Oeste se subdivide en los Estados de Mato Grosso, Mato Grosso del Sur y Goiás (este último incluye el Distrito Federal). Mato Grosso es el mayor Estado de la región y su capital es Cuiabá. La Región cuenta al norte con el ecosistema amazónico que confluye, a medida que nos desplazamos hacia el sur, con el ecosistema conocido como Pantanal (una extensa llanura aluvial que cubre parte de Brasil, Bolivia y Paraguay) y con el cerrado.



Fuente: IBGE.

<https://7a12.ibge.gov.br/vamos-conhecer-o-brasil/nosso-territorio/biomas.html>

Estos ecosistemas van a dar a las Regiones Norte y Centro Oeste unas características particulares. En primer lugar, tiene relación con su menor índice poblacional en comparación con el resto del país. En segundo lugar, va a diseñar una frontera con otros países marcada por selva, ríos y lagos. Ello confiere a las ciudades ubicadas en la frontera seca, como Cáceres, una posición de relieve en materia de inmigración fronteriza.

Para entender el estado actual de la frontera de Mato Grosso con Bolivia que va a configurar su panorama lingüístico, tenemos que lanzar una mirada a su pasado: comenzando por la trayectoria de la zona en el proceso de colonización de Brasil y las políticas de ocupación del oeste brasileño en el periodo republicano. Para ello, nos centraremos en la frontera de Mato Grosso que corresponde a Cáceres tanto respecto a los datos históricos y geográficos como lingüísticos.

La configuración actual de la población de la región de frontera de Mato Grosso con Bolivia y su situación lingüística son el resultado de circunstancias históricas. Según hemos visto en el capítulo 3, los colonizadores europeos en el siglo XV encontraron en el territorio americano una gran diversidad de lenguas utilizadas por los habitantes de

aquellas tierras a las que se unieron lenguas europeas y lenguas africanas (Mariani, 2004). De ellas permanecieron en la frontera matogrossense y boliviana el portugués, el español y las lenguas indígenas, entre ellas el chiquitano - lengua del pueblo indígena del mismo nombre presente también en Cáceres. De hecho, Mato Grosso comporta numerosas lenguas indígenas, siendo el segundo estado del país en materia de diversidad lingüística:

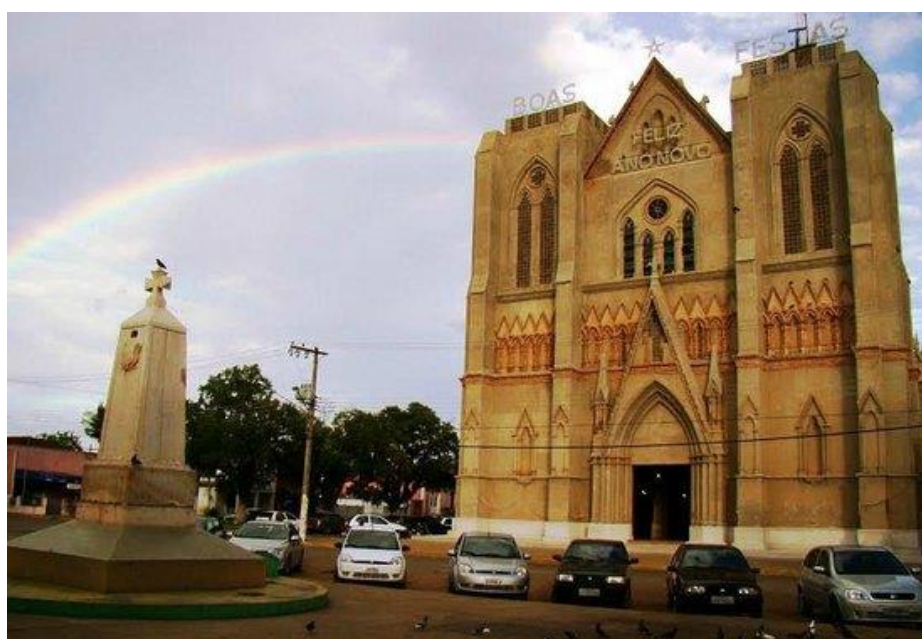
O Estado do Mato Grosso é a segunda mais importante região do Brasil em termos de diversidade lingüística, perdendo, nesse aspecto, apenas para o Estado do Amazonas. Nele são faladas línguas dos quatro maiores agrupamentos genéticos da América do Sul - o tronco Tupí, o tronco Macro-Jê, a família Aruak e a família Karíb. São também faladas as línguas da família Nambikwára, uma família menor da Amazônia brasileira, três línguas isoladas, - a língua Trumai, a língua Mynk'y/Irantxe e a língua Chikitano -, e uma língua não identificada geneticamente até o presente, falada por índios ainda não contactados, referidos na literatura como os Arára do Aripuanã ou Arára do Beiradão. (Arruda Câmara Cabral, 2004: 1)

De acuerdo con el último censo, la Región Centro Oeste y el Estado de Mato Grosso representan el segundo lugar en número de población que se autodeclara indígena, detrás de la Región Norte y del Estado de Amazonas (IBGE, 2010). En la actualidad, las universidades de Mato Grosso, el gobierno estadual, los ayuntamientos y distintas organizaciones no gubernamentales realizan una importante labor para la preservación de la cultura y de la lengua de los pueblos indígenas. Desgraciadamente, los continuos esfuerzos todavía no son suficientes y la presión económica por la ocupación de la tierra por grandes latifundistas, por industrias nacionales y multinacionales, está despojando de sus derechos a los indígenas, lo que también conlleva a la desaparición de su lengua y su cultura.

El interés e importancia histórica de la zona fue desde siempre territorial y económica. Por un lado, la zona siempre ha representado la garantía de los límites territoriales en la frontera oeste de Brasil. Por otro lado, hay que tener en cuenta el descubrimiento de oro en la región en el siglo XVIII, cuando los indígenas asumieron la función de trabajadores esclavos y la zona pasó a significar un atractivo económico (Pesovento, 2015 y Maldi Meireles, 1989). La ciudad de Cáceres, principal ciudad



fronteriza desde entonces cuyo antiguo nombre era Vila María de Paraguay, surge en este contexto, en 1778, como consecuencia de la expansión territorial y defensa de las fronteras con las tierras españolas y como forma de garantizar el cumplimiento del Tratado de Madrid (1750) y del Tratado de San Ildefonso (1777) que delimitaban las fronteras americanas entre España y Portugal. Cáceres conserva el símbolo de la demarcación fronteriza entre españoles y portugueses, el Marco de Jauru, desde 1883, año en el que el monumento fue retirado de la orilla del Río Jauru y trasladado a la plaza central de la ciudad (Cerveira de Cena, 2013; Ribeiro Chaves, 2011). Hoy el Marco de Jauru aún se encuentra en el centro de Cáceres enfrente de la Catedral de San Luis.



Marco de Jauru frente a la Catedral de Cáceres. Fuente: archivo propio

La problemática de indefinición de la frontera persistió hasta la formación de los Estados nacionales. A ello se sumaban las recientes luchas y rebeliones de independencia que ocasionaron la migración de la Provincia de Chiquitos en Bolivia hacia Brasil, así como la fuga de habitantes del territorio brasileño a tierras bolivianas (Cerveira de Sena, 2012, 2013).

Los episodios de la Guerra de Paraguay (1865–1870) y los inicios de una República con poco más de diez años volvían a poner en evidencia el noroeste brasileño. No fue hasta 1903, con el Tratado de Petrópolis, que la situación fronteriza pareció tener un desenlace, motivado por la Fiebre del Caucho y sublevaciones de los habitantes de la

región compuesta en gran parte por brasileños. Con este tratado Bolivia cedió una superficie aproximada de 191.000 km<sup>2</sup> a Brasil (correspondiente en su mayoría al actual estado de Acre). Recibió a cambio algunas áreas de Amazonia y Mato Grosso (2.296 km<sup>2</sup>), la conexión de líneas de ferrocarril Madeira-Mamoré que conectó el territorio brasileño con el boliviano, libre tránsito a los bolivianos en esta vía, además de una indemnización (Fishel Andrade y Limoeiro, 2003).

El noroeste brasileño, con una concentración poblacional menor, si es comparado con el resto del país, y con las largas distancias hasta los polos económicos, se caracterizaba por su aislamiento del resto del territorio nacional. Ante esta coyuntura, unida a la trayectoria histórica de protección fronteriza, se vivió en varios momentos del periodo republicano intentos de integración de los “sertões”<sup>13</sup> del oeste al Brasil civilizado. Con este fin, surgió la Comisión Rondon (Comisión de Líneas Constructoras Telegráficas de Mato Grosso, 1907-1915) encabezada por el coronel Cândido Mariano da Silva Rondon, símbolo en Mato Grosso por, más allá de sus objetivos estratégicos, haber asumido un papel pionero en el contacto con poblaciones indígenas y en la demarcación de sus tierras. A partir de 1937, el periodo dictatorial de Getúlio Vargas conocido como el Estado Nuevo, siguió desarrollando iniciativas en la frontera oeste para ocupar “espacios vacíos” bajo el lema “Marcha al Oeste”. El proceso de ocupación y el aumento de la población en el oeste brasileño fue intensificado entre los años 60 y 80 por el proceso de ocupación de la Amazonía y el avance de la frontera agrícola, la intensa industrialización de la economía y la construcción de Brasilia (Bernadino, 2015 y Costa Amedi, 2012).

La frontera de Mato Grosso ha sido, por lo tanto, desde sus inicios marcada por el afán de ocupación y por la diversidad étnica y sociocultural, con muchos elementos conectados histórica y socialmente con Bolivia. Recordemos que parte del territorio del actual Mato Grosso perteneció a Bolivia hasta 1903. No obstante, a pesar de una confluencia sociocultural e histórica, unida a una extensa frontera con un país hispanohablante (la de mayor extensión, conforme hemos visto en el capítulo 3, con 3.423,2 km) no hay iniciativas concretas de integración fronteriza entre Brasil y Bolivia.

Según hemos desarrollado en el capítulo 3, las ciudades gemelas tienen prioridad en materia de integración fronteriza. Mato Grosso, a pesar de su extensa frontera con Bolivia, no posee ninguna ciudad con estatus de ciudad gemela. La mayoría de las

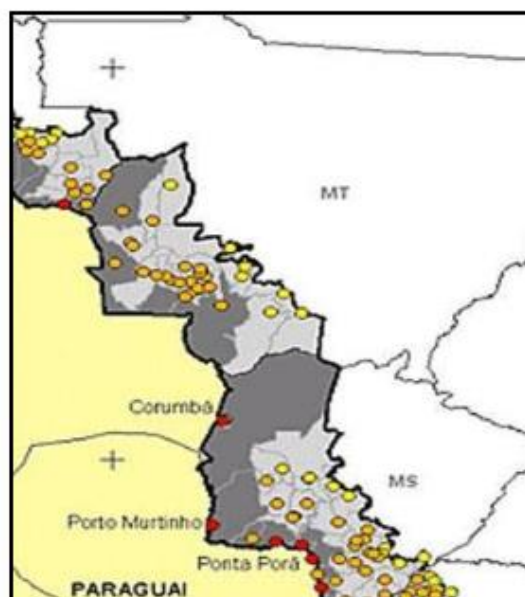
---

<sup>13</sup> Región seca, alejada de los núcleos urbanos y de las tierras cultivables.

ciudades gemelas en Brasil se ubica en la Región Sur del país. La región Sur presenta menor distancia y menos accidentes geográficos entre las ciudades y a ello se debe su gran número de ciudades gemelas. Sin embargo, las Regiones Norte y Centro Oeste, a pesar de sus características geográficas particulares en la frontera (presencia de selva, ríos y lagos), posee ciudades comunicadas con otras de los países vecinos que mantienen relaciones constantes, tanto culturales como comerciales. Mato Grosso, pese a estar compuesto al norte por la Amazonía y al sur por el Pantanal, tiene ciudades cuya población establece conexiones en su vida cotidiana con el país vecino, como es el caso de Cáceres con Bolivia. En palabras de Evaldo Ferreira (Ferreira, 2017: 95), según la configuración de la frontera por el PDFF (Brasil, 2009), Mato Grosso no presenta ninguna ciudad gemela, “o que significa menores investimentos dos programas federais voltados para esta parte da Faixa de Fronteira”.

Conforme el mapa y el listado que se muestra a continuación, Mato Grosso tiene 28 municipios en la Franja de Frontera.

MT	Araputanga
MT	Barão de Melgaço
MT	Barra do Bugres
MT	Cáceres
MT	Campos de Júlio
MT	Comodoro
MT	Conquista D'Oeste
MT	Curvelândia
MT	Figueirópolis D'Oeste
MT	Glória D'Oeste
MT	Indiavaí
MT	Jauru
MT	Lambari D'Oeste
MT	Mirassol D'Oeste
MT	Nossa Senhora do Livramento
MT	Nova Lacerda
MT	Poconé
MT	Pontes e Lacerda
MT	Porto Esperidião
MT	Porto Estrela
MT	Reserva do Cabaçal
MT	Rio Branco
MT	Salto do Céu
MT	São José dos Quatro Marcos
MT	Sapezal
MT	Tangará da Serra
MT	Vale de São Domingos
MT	Vila Bela da Santíssima Trindade



Fuente: Brasil (2017a)

<http://www.sudeco.gov.br/web/guest/municipios-faixa-de-fronteira>

Aunque la frontera de Mato Grosso sea con Bolivia, el país que mayor frontera tiene con Brasil, y tenga un número significativo de municipios en los 150 km correspondientes a la Franja de Frontera, son escasas las iniciativas y políticas específicas para la integración transnacional, sobre todo en materia educativa y lingüística. Como hemos podido comprobar, una de las causas de este hecho puede ser la no inclusión de la frontera de Mato Grosso entre las subregiones prioritarias y el no establecimiento de ninguna ciudad gemela en el Estado. Podemos señalar otras razones que explican la desatención que sufre Mato Grosso en la integración fronteriza. En primer lugar, la baja densidad demográfica del Centro Oeste y del Norte de Brasil respecto a las demás regiones. A ello sumamos el menor desarrollo económico y social de ambas regiones. Por último, destacamos que Bolivia, como país asociado del MERCOSUR, todavía está en proceso de integración como país miembro y por tanto desde el punto de vista de integración regional no es una prioridad, como en el caso de la frontera sur con Argentina, Paraguay y Uruguay. Aunque Bolivia tenga algunos derechos en el marco del MERCOSUR garantizados, como el derecho a residencia mediante el *Acuerdo sobre Residencia para los Nacionales de los Estados Miembros del MERCOSUR* y el *Acuerdo sobre Residencia para los Nacionales de los Estados Miembros del MERCOSUR, Bolivia y Chile*, ambos del 2009, no presenta como en la frontera sur (según veremos a continuación) acuerdos bilaterales y acciones concretas en materia educativa y lingüística. Los acuerdos anteriormente mencionados conceden a los ciudadanos del MERCOSUR el derecho a obtener la residencia legal en el territorio de otro Estado Miembro. Actualmente estos acuerdos se encuentran en vigencia para Argentina, Brasil, Paraguay, Uruguay, Bolivia, Chile, Perú, Colombia y Ecuador.

En el capítulo 3, hemos visto la función destacada de la misión consular en el diálogo con las demás instituciones locales sobre las demandas de la frontera. La importancia de la frontera y de Cáceres como principal ciudad fronteriza de Mato Grosso fueron los motivos que llevaron al traslado del Consulado de Bolivia de la capital Cuiabá a Cáceres, en julio de 2012.

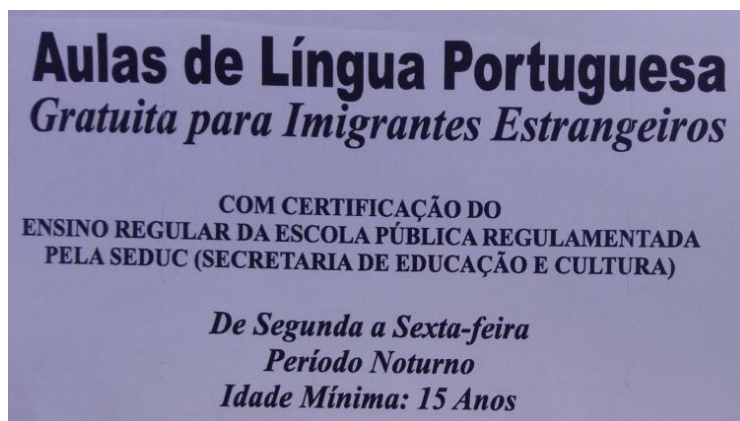


Consulado de Bolivia en Cáceres.  
Fuente: archivo propio

Así explica el cónsul de Bolivia la importancia del traslado del consulado de Cuiabá a Cáceres:

*“Anteriormente cuando el consulado estaba en Cuiabá solo se realizaron cinco registros en siete años. Ahí se ve la importancia del traslado del consulado de Cuiabá, que es la capital, a Cáceres que es una ciudad de frontera. Se tomó la decisión de Cáceres porque es la ciudad más grande en la frontera”.* (EPS6)

En materia educativa y lingüística, la frontera de Brasil con Bolivia no presenta iniciativas concretas y con objetivos a largo plazo, de las instituciones locales. Las escuelas brasileñas, por ejemplo, no contemplan una formación lingüística diferenciada para el alumnado boliviano. La única acción local que encontramos en materia lingüística en Cáceres fue un curso de portugués certificado por la SEDUC para inmigrantes con edad mínima de 15 años, conforme podemos ver en el folleto informativo divulgado en el Consulado de Bolivia.



Folleto informativo.  
Fuente: archivo propio

Además, ninguna escuela gestionada por los municipios ofrece español, o sea, no se observa por parte de los gobiernos locales la práctica de educación inclusiva desde el punto de vista lingüístico con el fin de integrar al alumnado boliviano. Según hemos visto en el capítulo 5, la oferta del español en las escuelas estatales de Mato Grosso va en descenso y se espera que, para los futuros años, el descenso sea más acelerado debido a la revocación de la Ley 11.161/2005 (Brasil, 2005).

En resumen, a la diversidad lingüística de Mato Grosso, que como ya hemos señalado es el segundo Estado después de Amazonas en materia de diversidad de lenguas indígenas, se une la presencia del español debido a su ubicación en la frontera con Bolivia. Las políticas lingüísticas en materia de integración fronteriza presentan un acentuado retraso si lo comparamos con los Estados de la Región Sur de Brasil. Ello se debe al menor desarrollo económico y social de la Región Centro-Oeste, que disminuye su capacidad para poder materializar políticas locales.

Como características centrales de la frontera de Cáceres, podemos citar el afán de ocupación y protección territorial desde sus inicios en las iniciativas políticas. En la actualidad, es un sitio que demanda seguridad debido a la violencia y tráfico de drogas, principios estos que acaban siendo reflejados en las políticas fronterizas, tanto brasileña como boliviana. Además, el tráfico de drogas es normalmente asociado a la comunidad boliviana, como muestra el relato de una mujer boliviana que hemos entrevistado y que se expone a continuación:

*“Nosotros trabajamos y piensan que todos nosotros trabajamos con droga. No es así. Hay brasileños malos y bolivianos malos, no todos somos iguales”.* (EPS4)

Estos estereotipos generan prejuicios con repercusiones en la actitud negativa hacia el español conforme vemos en la EPS4 al hablar de su hijo menor y en la EPS5 al hablar sobre ella misma y sus hermanos:

- *“El menor habla poco español, no quiere aprender, porque no quiere ir a Bolivia”.* (EPS4)
- *“Solo yo y mi hermano mayor hablamos español, el menor dice que le da vergüenza. [...] Mis tres primas pequeñas no hablan español, solo si les obligan”.* (EPS5)

Los estereotipos y los prejuicios de los brasileños hacia los inmigrantes de origen boliviano se deben también a una visión de Bolivia como un país más pobre y menos desarrollado que Brasil. Esta visión se encuentra incluso entre los inmigrantes de segunda generación de bolivianos. Por ejemplo, así compara Brasil y Bolivia un niño de 13 años, hijo de bolivianos, según refiere su madre:

- *“No le gusta la vida allá. Dice que aquí es diferente, que cuando tú vas al mercado es todo en el suelo y aquí es diferente, todo en el supermercado. Dice que la cultura no es igual que Bolivia, que no está acostumbrado”.* (EPS4)

Los estereotipos y prejuicios hacia los bolivianos configuran una frontera marcada por relaciones de colonialismo interno y una cadena de dominación (Rivera Cusicanqui (2010a [1984] y 2010b) en la que se observa un colectivo y su respectiva cultura (los brasileños) ocupando una posición superior, mientras los bolivianos y los indígenas (los chiquitanos) son los de abajo.

En Mato Grosso, en materia de lenguas indígenas, hay algunas iniciativas para su preservación, pero no son suficientes para su mantenimiento dado que muchas de ellas, como el chiquitano, están en proceso de extinción. No obstante, no se contemplan



iniciativas locales concretas y con visión a largo plazo para la integración educativa y lingüística en lenguas extranjeras. Aunque las lenguas indígenas no sean el foco del presente estudio, alertamos sobre la necesidad de políticas de defensa de los derechos indígenas y de preservación de sus culturas y lenguas. Ahora bien, la lucha a favor de la diversidad lingüística en el contexto fronterizo, como el que se enmarca Mato Grosso, debería incluir el desarrollo de las competencias lingüísticas en lenguas extranjeras ya que ello significa la valorización y el respeto a la cultura y a la lengua de parte de la población local. Además, en la frontera de Mato Grosso, en la educación lingüística, se pueden deconstruir estereotipos y prejuicios hacia la comunidad boliviana, y de esta forma, facilitar una mayor integración entre las dos nacionalidades que componen el universo fronterizo. Veamos a continuación cómo es el diseño de la frontera de Cáceres y su situación sociolingüística dentro y fuera del sistema educativo.

## 5.2. Cáceres

### 5.2.1. Introducción: características generales, frontera, identidades y actitudes

Cáceres tenía en 2010, según el último censo (IBGE), una población de 87.942 personas y una población, estimada en 2017, de 91.271 personas. Es el 5º municipio respecto a número de habitantes en el Estado y el primero en su micro región. Con una extensión de 24.593,031 km², está situada al oeste del estado, en la franja de frontera con Bolivia, en los márgenes del Río Paraguay. Además, forma parte del Pantanal. Estas son las razones por las cuales es conocida como *Princesinha do Paraguay*.

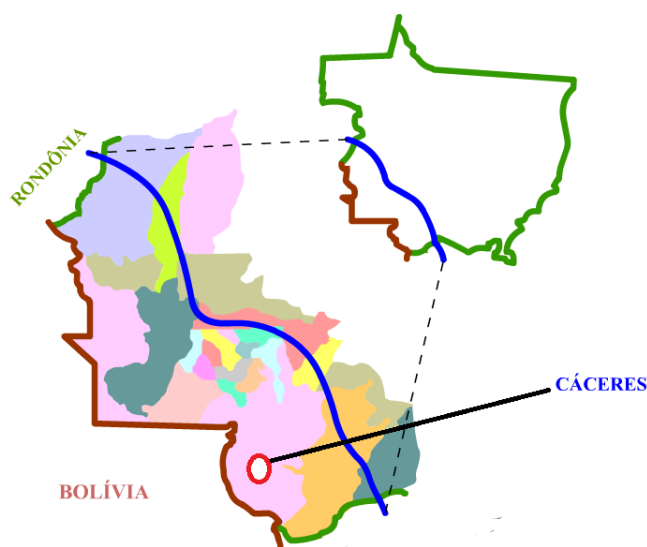






Fuente: Ayuntamiento de Cáceres

<http://www.caceres.mt.gov.br/Especial/3685/caceres-princesinha-do-pantanal#.WsJcfS5ubIU>



Fuente: IBGE

[https://ww2.ibge.gov.br/home/geociencias/cartogramas/ff\\_brasil.html](https://ww2.ibge.gov.br/home/geociencias/cartogramas/ff_brasil.html)

Por las mismas razones históricas y geográficas que explican el paisaje poblacional y lingüístico de Mato Grosso que han sido descritas en el apartado anterior, la población de Cáceres está compuesta por brasileños y bolivianos. Además, en ambos lados de la frontera hay comunidades indígenas. Las identidades en esta frontera van a configurarse bajo los criterios de nacionalidad y etnia: identidad brasileña, identidad boliviana, identidad indígena e identidad quilombola. Los chiquitanos son los indígenas presentes en Cáceres y se encuentran en una extensa zona en ambos territorios – brasileño y boliviano. La ciudad boliviana más cercana a Cáceres es San Matías y está a 103 km por carretera.



*“Aquí en Mato Grosso tenemos aproximadamente, según el último informe de la Policía Federal, 4.900 bolivianos. No es una cantidad muy grande tampoco, lo que pasa que aquí en frontera tiene esa dinámica, la gente es muy movable, aquí en Cáceres puedes venir un día y hay muchos bolivianos, pero, tal vez la mayoría de los bolivianos o viven en San Matías o en alguna de las localidades de frontera, y están viniendo y se van moviendo”. (EPS6)*

La constante movilidad hace que la frontera física se muestre invisible para los que viven en la zona, siendo un límite ajeno con fines y significado administrativo y gubernamental. Además de la presencia constante de bolivianos que viven en Bolivia, Cáceres posee muchos residentes bolivianos debido a la posibilidad de mejores condiciones de trabajo, escuela y sanidad públicas.

La zona sigue siendo un espacio de límite, lo que se comprueba por la fuerte presencia del ejército, específicamente del *2º Batalhão de Fronteira do Exército Brasileiro - 2º BFron* que tiene la responsabilidad de proteger la soberanía nacional y los marcos fronterizos. El ejército también se ocupa del control del tráfico de drogas, así como de vehículos robados, ambos problemas muy presentes en dicha frontera. Cáceres es considerada la principal entrada de drogas desde Bolivia y la principal vía de salida de coches robados, por lo que el ejército tiene una presencia destacada en la zona con la función de combatir estos problemas. En la prensa local y nacional, muchas de las noticias que circulan sobre la zona se refieren a casos de violencia por robo de vehículos y por tráfico de drogas, ambos problemas relacionados comúnmente por la población brasileña con los bolivianos y con la ciudad de San Matías: muchos afirman que la droga viene de Bolivia y que los coches robados son vendidos en territorio boliviano. La prensa local se hace eco de estas situaciones, como muestran los ejemplos siguientes

POLÍCIA

Terça-feira, 15 de Maio de 2018, 16h:30

1394 acessos A

FRONTEIRA

## Boliviana entra no Brasil com cocaína no estômago, e é presa em Cáceres (MT)

Fuente: Cáceres Notícias

<https://www.caceresnoticias.com.br/policia/boliviana-entra-no-brasil-com-cocaina-no-estomago-e-e-presa-em-caceres-mt/649841>

Notícias / Polícia

Tamanho do texto: A A A

16/05/2018 - 12:06 | Atualizado em 16/05/2018 - 12:19

## Em Cáceres, ladrão morre ao tentar fugir da polícia

Por Joner Campos

Curtir 61

Compartilhar

Tweet

Imprimir

Enviar para amigo



Dois veículos fugiram de uma abordagem realizada pelos Policiais Rodoviários Federais de Cáceres, na madrugada desta quarta-feira (16), os dois veículos se encontravam as margens da BR 174, exatamente no Km 82, no município de Cáceres, quando fugiram da abordagem policial.

Fuente: Jornal Oeste

<http://www.jornaloeste.com.br/>

En este sentido, Ferreira (2017) destaca casos de violencia semejantes en 2013 y 2014 y su relación con la ciudad de San Matías:

Ressalta-se que, nos anos de 2013 e 2014, a maioria das matérias veiculadas está relacionada à questão da segurança, principalmente ao tráfico

de drogas e aos roubos e furtos de veículos, seguida por questões comerciais e zoofitossanitárias, com influência direta, positiva ou negativamente, nas relações desta cidade com Cáceres. (Ferreira, 2017: 95)

El autor añade que San Matías:

(...) sempre se configurou, para os brasileiros e principalmente para os cacerenses, como uma localidade socialmente perigosa, mas comercialmente lucrativa para se comprar produtos importados, derivados de petróleo – especialmente gasolina – e pneus para automóveis, uma vez que a cidade é uma zona franca boliviana desde dezembro de 1993, com concessão à empresa Zona Franca São Matias S.A. (Ferreira, 2017: 95)

Estos estereotipos son elementos que moldean la visión que los brasileños normalmente tienen de los bolivianos y de su cultura.

- *“Ellos [los brasileños] piensan: porque unos tienen las cosas, crecen, pero con cosas erradas. Nosotros somos diferentes, nosotros tenemos porque hacemos mucha economía. No gastamos con lo que no debemos, solo con lo necesario para vivir cómodos y comer bien. Los brasileños son manos abiertas y nosotros manos cerradas. Y piensan que ganamos todo con la droga”.* (EPS4)
- *“Como somos descendientes de bolivianos nos relacionan con las drogas, nos sentimos mal”.* (EPS5)

Más allá de la problemática de la violencia, Cáceres, como principal ciudad en el oeste de Mato Grosso, va a estar influenciada por los elementos que componen la problemática fronteriza del Estado que hemos resumido con anterioridad: i) el hecho de estar en la frontera con Bolivia, un país que todavía no es miembro del MERCOSUR sino un país asociado; ii) su situación geográfica, social, política y económica en el contexto de la Región Centro Oeste frente a otras regiones que ostentan el poder político y económico y, iii) el multilingüismo por la presencia de bolivianos, brasileños e indígenas (chiquitanos). Estos elementos, según desarrollaremos más adelante, tendrán

consecuencias en las políticas de integración fronteriza y la difusión y presencia del español, por un lado, y por otro, como reflejo de la actual sociedad moldeada por relaciones de desigualdad de índole política y económica, conformarán una realidad sociocultural en la ciudad marcada por actitudes negativas hacia los bolivianos y hacia los indígenas.

Hemos visto que las ciudades gemelas tienen prioridad en las políticas de integración en el marco del PDFF (Brasil, 2009) y que ninguna ciudad de Mato Grosso ostenta este estatus. En el intento de presentar una alternativa que pusiera Cáceres en evidencia en el contexto fronterizo y que significara un apoyo a la creación de políticas de integración transnacional, se creó en 2013 el Comité de Integración Bilateral Cáceres-San Matías con el objetivo de promover acciones a favor de la integración política, económica y social. En este último ámbito, el Acta de la I Reunión del Comité (2013) incluye objetivos en el campo educativo que destaca el fomento de la enseñanza del español y del portugués, así como de los elementos culturales de ambos países. Por el momento, este objetivo del acuerdo no tiene resultados reales por la parte brasileña ya que ninguna escuela municipal de Cáceres ofrece la enseñanza de español.

Hemos visto que las características geográficas del oeste brasileño unidas al establecimiento del polo económico, financiero e industrial de Brasil en las regiones Sureste y Sur en los años posteriores a la descolonización provocaron una menor ocupación territorial en la frontera con Bolivia. El menor índice poblacional de la zona llevó, a lo largo de la historia, a un intento desde el Estado brasileño de poblar la región y, además, de ofrecer protección territorial debido a su ubicación en los límites con otro país. No obstante, para los habitantes de la zona, la frontera ha adquirido la significación de un lugar de paso sin límites físicos tan definidos como dicta el Estado.

Tanto o boliviano quanto o brasileiro estão atravessados historicamente por uma relação de divisão do espaço e de suas línguas. Entretanto, o intercâmbio existente entre ambos permitiu uma resignificação da ideia de território logo, de limite, significado mais pelo Estado que pelos próprios sujeitos fronteiriços, pois para esses sujeitos, a fronteira é sinônima de passagem, isto é, deixam sua casa para visitar o vizinho, o amigo, o parente do outro lado, diferente daqueles que não estão inscritos nesse espaço e que, ao cruzarem a fronteira, estão literalmente deixando seu país e

A partir del fragmento anterior, vemos que la frontera de Cáceres para sus habitantes es un espacio de pasaje. Si por un lado la frontera física es un lugar de paso cotidiano sin una mayor significación, las identidades por otro lado tienen, desde el punto de vista del prestigio, una delimitación clara entre lo brasileño, lo boliviano y lo indígena. El estatus económico de la comunidad asociada a cada cultura determina, en algunas ocasiones, los sentimientos de pertenencia a los ámbitos identitario-culturales y el rechazo a otro u otros. El sentido de división, ocupación y dominación del espacio que marcó la historia fronteriza de Cáceres ha dejado huellas en la sociedad que, pese a su multiculturalidad, es una sociedad dividida, sin cohesión social y con la presencia de estereotipos y prejuicios hacia determinados colectivos. En esta línea, se observan representaciones estigmatizadas sobre los bolivianos y los indígenas producidas en el lado brasileño de la frontera. Estas visiones basadas en prejuicios que deben ser combatidos se apoyan muchas veces en los casos de violencia ocasionada por el tráfico de drogas y robos presentes en la frontera, asociados injustificadamente de forma casi exclusiva a la comunidad boliviana.

Atualmente, a questão da segurança nacional ainda é palco de discussões entre o Brasil e a Bolívia já que o número de roubos, contrabandos, narcotráfico entre outras práticas ilícitas vem aumentando nos últimos anos como se pôde ver através de discursos que a textualizam como zona de perigo. Para exemplificar, retiramos de alguns jornais digitais alguns enunciados que produzem esse tipo de discurso, tais como, “25 brasileiros são executados na região de San Matias em 3 anos (Gazeta digital)”, “Mãe e filha foram abordadas em uma van que fazia linha Cáceres-San Matias, na Bolívia. A mulher disse que entregaria a droga para duas moradoras de Cuiabá” (Só Notícias), “Uma das maiores quadrilhas de traficantes de cocaína de Mato Grosso trazia a droga atravessando a pé a fronteira da Bolívia com o Brasil. Segundo a Polícia Federal, grupos formados por até seis traficantes lotavam mochilas com até 20 quilos e cocaína e andavam, durante toda a noite, os 80 quilômetros que ligam San Matias a Cáceres (225 km ao Oeste de Cuiabá) (Ponto Capital). Esse modo como a fronteira aparece produz sobre os sujeitos fronteiriços estereótipos que produzem preconceito e discriminação,

principalmente por parte dos órgãos públicos. Daí a formulação de enunciados produzidos por brasileiros tais como “boliviano é ladrão”, “boliviano é traficante”, “esse povo é muito porco”. (Silva, 2012: 40-41)

En Cáceres, así como en otras ciudades brasileñas sobre todo en São Paulo, la metrópoli brasileña que concentra el mayor número de inmigrantes oriundos de Bolivia (Correia de Araújo *et alii*, 2015; Georg Uebel, 2015), los bolivianos sufren una fuerte discriminación. Cáceres es la principal ciudad donde los bolivianos de San Matías acuden para realizar actividades cotidianas como compras y para establecerse para vivir de forma definitiva. Muchos de ellos salen de su país en busca de trabajo y mejores condiciones de vida y la mayoría realizan sus actividades en labores agrícolas y en el comercio local cacerense. Sobre estos últimos, es clara la discriminación que viven, como hemos podido averiguar en nuestro trabajo de campo que será descrito en el capítulo 7. Los bolivianos que se dedican al comercio tienen sus tiendas concentradas en una zona de la ciudad apodada *camelódromo* por los habitantes de la ciudad. La presencia casi exclusiva de los bolivianos en esta zona es confirmada por una comerciante boliviana:

*“Aqui tem bastante boliviano. Essa região aqui é só boliviano. Todos têm lojas”*. (EPS3)







Comercios de bolivianos en el Camelódromo.  
Fuente: Archivo propio

Los brasileños reconocen el comercio como un espacio donde predominan bolivianos. Los comerciantes reclaman que en ocasiones los clientes brasileños se dirigen a ellos de forma despectiva. Lo hemos podido comprobar mientras realizábamos una de las entrevistas. Un cliente de nacionalidad brasileña entró a la tienda y dijo: “*Oh...Bolivia, quanto custa esta manta?*”. La comerciante se giró y dijo:

*“¿Ves cómo nos tratan? Nos llaman así, como si fuéramos un país, pero somos personas”* (EPS5).

Más allá de los estereotipos asociados a los bolivianos que son una muestra clara de discriminación (ladrones y traficantes de drogas), la propia ubicación de su actividad comercial es fruto de prejuicios.

Tomichá (2007), em um trabalho monográfico sobre a relação dos bolivianos que trabalham no “camelódromo” de Cáceres, constatou certa discriminação no que se refere à localização das lojas, estando aquelas pertencentes a brasileiros na avenida principal (São João) e as de proprietários bolivianos nas ruas perpendiculares. (Ferreira, 2017: 13)

Identificamos una ausencia de integración entre los bolivianos, que quizás, puede tener sus raíces en el desprestigio que tiene Bolivia en la zona. Ellos manifiestan que la comunidad boliviana no está unida y que no suelen tener relaciones de amistad entre ellos. Probablemente en este hecho se encuentra el desprestigio de Bolivia y el afán de

identificarse con los que se suele considerar los de arriba (los brasileños), en la línea del colonialismo interno de Rivera Cusicanqui (2010a [1984], 2010).

- *“Os brasileiros são muito bons. Acho melhor que os bolivianos. Por exemplo, aqui não é unido o povo boliviano. Cada um no canto deles”.* (EPS1)
- *“No hay unión, ninguna integración, entre bolivianos. Con los brasileños tampoco, hay poca amistad con ellos”.* (EPS4)
- *“La relación entre los bolivianos no es muy buena, no son muy unidos. La mayoría de los bolivianos trabajan con comercio, entonces existe mucha envidia. No tengo amigos bolivianos, tampoco brasileños, solo colegas, conocidos, normalmente nosotros nos apoyamos en la familia.”* (EPS5)

De hecho, la comunidad boliviana sufre discriminación en toda la extensión fronteriza de Brasil, como podemos ver en el siguiente fragmento sobre la frontera Corumbá – Bolivia.

Vimos em alguns prédios comerciais (...), dizeres que nos pareceu um forte indício de que a discriminação nesta fronteira pode ser mais conflitante do que traduz-se nos meios de comunicação. Este fato nos faz querer questionar sobre que poderia realmente motivar esse tipo de atitude referente a bolivianos? As frases estão carregadas de aversão, “fuera chollos”, “muro na fronteira”, “Mala educación”, “Fora Bolívia”. Acreditamos que tal comportamento pode até ser isolado, mas precisa ser levado em consideração por tratar-se de uma questão muito delicada envolvendo questões étnicas numa região de fronteira.

Consoante a essa realidade, a escola deve ser socialmente responsável em propiciar uma educação sem fronteiras numa fronteira das diferenças étnicas culturais. (Rivas, 2010: 1147)

Del mismo modo que la comunidad boliviana, los indígenas de Cáceres (de nacionalidad brasileña) son vistos de una forma negativa por los habitantes de la ciudad. Los indígenas en Brasil tienen algunos derechos garantizados, entre ellos el derecho a la educación según sus pautas culturales (Brasil, 2017) y el derecho a sus tierras originarias.

La Fundación Nacional del Indígena (FUNAI) es el órgano del Gobierno brasileño encargado de establecer y desarrollar las políticas relacionadas con los pueblos indígenas. Muchos indígenas viven en comunidades alejadas de los centros urbanos, en zonas poco accesibles y en situación de protección. De este modo, muchos de los chiquitanos de Cáceres viven en comunidades distantes del centro urbano en situación de protección según establece la FUNAI.

Dicha discriminación hacia los indígenas es consecuencia de una larga trayectoria en Brasil de minorización cultural y étnica que les atribuye estereotipos peyorativos. Según Varonese y Nadir Pires Dornelles (2017), las dificultades de supervivencia de los pueblos indígenas aumentan en la era capitalista globalizada en la medida que no encajan en el modelo de vida y de consumo impuesto por el mercado mundial. Los indígenas en el territorio brasileño todavía están sometidos a diversas formas de violencia cuya expresión más significativa es la violación del derecho a la tierra.

Esta população, em sua grande maioria, vem enfrentando uma acelerada e complexa transformação social, necessitando buscar novas respostas para a sua sobrevivência física e cultural e garantir às próximas gerações melhor qualidade de vida. As comunidades indígenas vêm enfrentando problemas concretos, tais como invasões e degradações territoriais e ambientais, exploração sexual, aliciamento e uso de drogas, exploração de trabalho, inclusive infantil, mendicância, êxodo desordenado causando grande concentração de indígenas nas cidades (FUNAI, 2018).

Aunque los derechos de las minorías estén presentes en los debates civiles y políticos en la actualidad y el número de personas que se autodeclaran indígenas esté en aumento según el IBGE, sigue siendo constante el rechazo y la discriminación a los pueblos indígenas. En ocasiones los indígenas se ven obligados a negar su identidad étnica y cultural para conseguir trabajo en el campo y de esta forma no representar un peligro de ocupación de tierra. En Cáceres, en algunos casos, a partir de la visión brasileña, se mezcla lo boliviano y lo indígena y con el fin de negar la identidad indígena brasileña, se les trata desde la unicidad – como si los indígenas de la zona fueran bolivianos, nunca brasileños.

Cavalcanti Santana (2014) en su estudio sobre la lengua de los chiquitanos, señala

los prejuicios que inciden sobre dicha comunidad indígena:

Aspectos peyorativos como incapazes, ingênuos, bêbados, animais, antropófagos são constantemente dirigidos aos Chiquitano, pelos moradores (não indígenas) daquela região, na tentativa de depreciá-los e hostilizá-los. (Cavalcanti Santana, 2014: 93)

Los prejuicios hacia los chiquitanos, unidos a la constante histórica de conflictos de la ocupación fronteriza, tienen un efecto demoledor en su cultura y en su lengua que se encuentra en situación de extinción.

O contexto histórico de discriminação provocou nos indígenas uma desterritorialização que afetou não só a sua ocupação de espaço físico, mas também a ocupação do próprio espaço sociocultural. Esse ato pode ser comprovado pela atual situação sociolinguística das comunidades Fazendinha e Acorizal, onde há silenciamento da língua e da cultura (Cintra, 2006: 275 en Tiago de Paula, 2010:106).

Estas circunstancias tendrán, por supuesto, grandes consecuencias en el panorama lingüístico y educativo. La discriminación hacia la comunidad boliviana conlleva la falta de interés por la lengua española por parte del alumnado en el sistema educativo. De hecho, el español está perdiendo espacio incluso entre los bolivianos que viven en Brasil ya que las nuevas generaciones, para no ser motivo de prejuicios en la escuela y fuera de ella, acaban por no querer usar la lengua heredada de su familia.

- *“Meus sobrinhos mais novos não falam espanhol”.* (EPS3)
- *“Mi hijo menor no habla español, solo portugués. Su portugués no es igual que el mío, entonces no pueden tener prejuicio con él”.* (EPS4)
- *“Hay algunos bolivianos que saben hablar español, porque son hijos de bolivianos y tienen tanta vergüenza que prefieren no hablar español”* (EPS5)

- *“Eu falo com meu filho em espanhol, mas não fala espanhol, de jeito nenhum. Mas ele entende. Ele estuda aqui. Eu falo boliviano para ele, mas ele não fala. Mas ele entende. Eu falo boliviano para ele, mas ele não quer falar espanhol não”.* (EPS1)

La discriminación hacia los bolivianos genera una actitud negativa hacia el español, lo que viene a ser el principal elemento en contra del desarrollo del plurilingüismo español-portugués en la ciudad fronteriza de Cáceres entre los individuos de origen boliviano. Esta actitud tendrá repercusiones también para la menor presencia de la lengua en el sistema educativo. No obstante, la escuela no mantiene la vida de las lenguas (Müller de Oliveira, 2005) y para que el español esté vivo en la frontera hace falta que sus hablantes nativos usen la lengua, pero ello va a depender del prestigio que tenga.

En el apartado a continuación tratamos de forma más detallada la situación de las lenguas en Cáceres, fruto de las circunstancias históricas y sociales, así como las políticas de integración fronteriza descritas anteriormente.

### **5.2.2. El multilingüismo en Cáceres**

El panorama histórico de esta ciudad atestigua que la presencia indígena y boliviana en la frontera fue una constante desde su fundación, desde la antigua Vila María de Paraguay. Además, la zona ha sido un territorio en continuo afán de integración territorial, factor decisivo en la conformación de la identidad cultural y lingüística de los habitantes. En el ámbito lingüístico observamos una triple representación: en primer lugar, el dominio del portugués como lengua oficial, en segundo lugar, la presencia del español y por último la presencia del chiquitano.

No tuvimos acceso al total de población de origen boliviano en la ciudad debido a la ausencia de datos oficiales y a los constantes movimientos de inmigración irregular. En una noticia de 2012 del periódico O GLOBO (Valente, 2012), se relata, por ejemplo, que el 30% de la población del municipio boliviano de San Matías migró a Cáceres. Hecho que nos lleva a afirmar que la lengua española forma parte del panorama lingüístico de la región.

Es escasa la bibliografía y datos oficiales sobre la población boliviana en Cáceres, sea desde una perspectiva social o lingüística. Por lo tanto, es difícil cuantificar el número de hablantes nativos de español en la ciudad. No obstante, a partir de nuestro trabajo de campo, hemos podido observar que es clara y representativa la presencia de residentes bolivianos en la ciudad. Como ya hemos explicado anteriormente, en la zona urbana, concentrados en el llamado *camelódromo*, los bolivianos desarrollan la mayor parte de sus actividades comerciales de trabajo. En la zona rural, se dedican a la agricultura. Más allá de los residentes, muchos bolivianos acuden normalmente al otro lado de la frontera para distintos fines: estudios, compras, visitas a parientes o amigos, etc. En palabras del cónsul:

*“Tenemos el caso de dos o tres dentistas bolivianos que trabajan aquí, pero viven allá en San Matías. Hay muchos peones bolivianos que trabajan en haciendas brasileñas en la frontera, entonces es constante ese movimiento. Por eso el número exacto de residentes bolivianos aquí es muy variable, como no les exigen el tema de documentación, van y vienen, van y vienen”.* (EPS6)

De acuerdo con el panorama ya relatado anteriormente y lo que hemos podido comprobar mediante los datos que se presentan en el capítulo 7, las nuevas generaciones de hablantes nativos de español rechazan el uso de la lengua española, muchas veces incluso en el ámbito familiar debido a la discriminación hacia los bolivianos. Frente a las ventajas del plurilingüismo y al conflicto psicológico e identitario que el rechazo a los orígenes culturales y familiares representan, las instituciones públicas y educativas deben abordar la singularidad de la realidad social cacereña desarrollando programas de valorización de la cultura boliviana y de su lengua. En este apartado dedicado al multilingüismo en Cáceres, hemos vuelto al tema de la identidad, ya que multilingüismo e identidad están fuertemente vinculados: si las identidades cambian, cambia el escenario cultural y lingüístico. Las identidades no son estáticas, sobre todo en el actual estado de globalización. Ahora bien, a partir de una visión lingüística y sociológica, los prejuicios no deberían ser el motor de arranque en la configuración de las identidades y del escenario lingüístico.

En suma, aunque no dispondremos de datos precisos sobre el número de hablantes

de español en Cáceres, podemos afirmar que es una lengua presente y en situación de disminución de su número de hablantes nativos y no nativos puesto que, según veremos a continuación, la lengua también está en retroceso en el sistema educativo.

Como es habitual en las fronteras, el contacto lingüístico crea variedades de contacto y desde esta perspectiva el portuñol está presente en la región. De hecho, dos de las entrevistadas afirman que su producción lingüística está influenciada por ambas lenguas:

- *“En español mejor porque en portugués, hay palabras que no hablo y mezclo portugués con español”*. (EPS4)
- *“Como hablamos mucho español en casa, nos confundimos hay palabras que se juntan con el español”*. (EPS5)

La mayor aceptación del portuñol en la frontera sur, incluso en la literatura (Bueno, 1992; Diegues, 2002, 2007, 2009 y 2015; Severo, 2010) es una muestra de una actitud positiva hacia la diversidad lingüística y también hacia el español. Esta actitud todavía no se observa en la frontera de Cáceres en Mato Grosso probablemente debido a la actitud negativa hacia el español.

La superioridad económica de Brasil en comparación con Bolivia conlleva relaciones de poder en distintos ámbitos sociales y el plano lingüístico no favorece la aceptación de una identidad fronteriza caracterizada por la mezcla de las dos culturas y de las dos lenguas, portugués y español.

Para completar el escenario lingüístico de Cáceres, tenemos que volver a la cuestión de la presencia de las comunidades y de las lenguas indígenas. Conforme hemos señalado, la comunidad indígena en Cáceres y proximidades es la chiquitana. Como ya hemos explicado en el Capítulo 3, hasta el siglo XVIII las lenguas indígenas eran el principal vehículo de comunicación en Brasil, y en este sentido, entre Mato Grosso y Bolivia, el chiquitano tenía protagonismo. Los chiquitanos ocupaban desde antes de la colonización española y portuguesa, los territorios que hoy corresponden a parte de Bolivia y Brasil. Como práctica general, con el objetivo de controlar a la población indígena, a mediados del siglo XVII los colonizadores recurrieron a la ayuda de los jesuitas (Cavalvanti Santana y Dunck Cintra, 2009), quienes asumieron la función de catequizar a los indios, y para ello, describían sus lenguas. En este contexto, el chiquitano fue una lengua franca

utilizada por los jesuitas para evangelizar a las tribus de orígenes distintos. Estas tribus alternaban el uso de otras lenguas maternas con el chiquitano lo que creaba una situación heteroglósica (Dunck Cintra, 2006).

A língua chiquitano é resultado de uma intensa interação histórica e linguística entre povos diferentes, associada ao processo de integração nas reduções missionárias jesuítas, na Bolívia, entre os séculos XVII e XVIII. Segundo Riestter (1967, 1968 y 1986) e Moreno (1992), nas primeiras reduções fundadas pelos jesuítas os povos Chiquito constituíam a maioria e conviviam com outros povos distintos.

Moreno (1992) menciona que diversos grupos mantiveram contatos com os Chiquito nas missões. [...] A maioria desses grupos, segundo Riestter (1967, 1968), formava, nos redutos missionários, uma minoria nas suas parcialidades. Esses diferentes povos, agrupados em redutos missionários, podiam utilizar sua língua materna em momentos privados, mas deviam aprender o Chiquito para a comunicação geral.

O contato dos jesuítas com os chiquitano iniciou-se no final do século XVII e foi até a expulsão deles em 1767 (meados do século XVIII). Nesse período, a língua Chiquitano foi utilizada como uma espécie de língua franca, imposta pelos missionários no processo de evangelização nas reduções jesuíticas fundadas na Chiquitania (Riestter (1967, 1968 y 1986; Moreno (1992) y Albó 1991). (Cavalcante Santana, 2014: 75-76)

Debido a la escasa documentación y descripción de muchas lenguas, la clasificación de la lengua chiquitana, así como de otras lenguas, está en constante mudanza (Facó Soares y Orphão de Carvalho, 2014). Algunos la consideran una lengua independiente (Rodrigues, 1999; Greenberg, 1987) pero estudios más recientes (Adelaar, 2008; Cavalcanti Santana y Dunck Cintra 2009) la relacionan como miembro posible del tronco Macro Jê, que junto con el Tupí, conforman los dos grandes troncos de las lenguas indígenas de Brasil.

Los chiquitanos se encuentran a los dos lados de la frontera y conforman el pueblo más numeroso del Departamento de Santa Cruz en Bolivia, en la región denominada Gran Chiquitania con una población de 195.624 indígenas. En Brasil alrededor de 2.400 chiquitanos viven en el Estado de Mato Grosso (López y Censabella, 2009). Según los



datos recogidos *in lócus* y algunos estudios (Cavalcante Santana, 2005 y Dunck Cintra, 2005) los chiquitanos en Mato Grosso se encuentran en las ciudades fronterizas de Cáceres, Porto Esperidião e Vila Bela da Santíssima Trindade (a una distancia de 190 y 300 km respectivamente). En estas localidades los chiquitanos viven en comunidades indígenas en zonas rurales muy alejadas de los centros urbanos y también en las ciudades. Además, en Porto Esperidião están organizados en las comunidades de Vila Nova Barbecho, Acorizal, Central y Fazendinha. Aunque vivan en países diferentes:

Os chiquitanos da Bolívia e do Brasil compartilham elementos da história e da cultura, mesmo com a linha divisória da fronteira sofrendo constantes modificações através dos vários tratados e limites entre Brasil e Bolívia. Muitos desses indígenas do lado brasileiro, especialmente os mais idosos, falam o espanhol, herança de um tempo em que a fronteira existia apenas no nome, pois o território tradicional dos Chiquitano ficava onde hoje é a divisa entre o Brasil e a Bolívia, e, em virtude da disputa entre as coroas portuguesa e espanhola, o povo que vivia mais à margem do seu território tradicional foi separado, ficando esta parcela menor no lado brasileiro. (Cavalcanti Santana y Dunck Cintra, 2009: 93-94)

Esta población indígena ha enfrentado prejuicios e injusticias que moldean su actual identidad cultural y lingüística:

Essa etnia, localizada historicamente na região de fronteira entre Brasil e Bolívia, sentiu no corpo e na alma a chegada dos colonizadores europeus, impondo a presença do Estado em seu território tradicional, bem como os valores culturais eurocêntricos. Assim, durante séculos esses homens e mulheres têm sido vitimados pelo preconceito, tendo inclusive que esconder sua identidade cultural para garantir a sobrevivência. Os conflitos estabelecidos na atualidade remetem essa etnia à condição de estrangeiros pela sociedade envolvente, que questiona sua identidade, ou seja, são índios? E, se são índios, são indígenas brasileiros ou bolivianos?” (Neizer de Almeida Duarte, 2014: 9)

Según el último censo del IBGE (2010) en Cáceres viven 132 indígenas. Este

número puede no corresponder a la realidad y probablemente esta cifra sea más elevada debido al criterio de autoidentificación utilizado por el IBGE para la clasificación étnica de la población brasileña. Los prejuicios y la lucha por el derecho a la tierra muchas veces llevan a los indígenas a que se declaren blancos, sobre todo para conseguir trabajo en los latifundios de la zona. Nezeir de Almeida Duarte (2014) en su estudio sobre los chiquitanos en las escuelas de Cáceres ha tenido que recurrir a los apellidos de los alumnos para identificar su origen y relación con el pueblo chiquitano, ya que no se autodeclaraban indígenas.

La lengua chiquitana en Cáceres es hablada por un número pequeño (casi insignificante) de la población indígena de edad más avanzada. Los datos oficiales tampoco indican el número de hablantes de chiquitano en Brasil. Lo que sí es cierto es que la cifra disminuye constantemente y se hacen cada vez más urgentes iniciativas de valoración y difusión para que la lengua no se extinga. El abandono de la lengua chiquitana es comparado al abandono del español:

*“Los chiquitanos son los que viven en la provincia de Santa Cruz. Y los de aquí no hablan la lengua indígena porque en estos países casi no se usa. Tiene que seguir igual que nosotros, hablar portugués”.* (EPS2)

Y una vez más, tendríamos que hablar de identidad y valoración de una cultura y un pueblo marginado. Según Cavalcante Santana (2014):

Hoje, a situação sociolinguística do chiquitano no Brasil revela que a condição de vitalidade da língua não é tão animadora, uma vez que nas comunidades de Vila Nova Barbecho, Acorizal, Central e Fazendinha ela se encontra em acelerado processo de extinção. Se considerarmos que apenas alguns idosos, cerca de 2% da população, se lembram da língua Chiquitano, e que a maioria da população, cerca de 80%, diz não saber a língua, conclui-se que há pelo menos quatro gerações a língua Chiquitano, naquelas comunidades, não é mais transmitida como língua materna entre pais e filhos. O português é língua de uso cotidiano nessas comunidades e, em alguns momentos de festividades e encontro com os parentes, o espanhol, ou “castilha”, como dizem, é a segunda língua utilizada. Uma língua nessa situação, segundo Geary (1997), é considerada moribunda e, para Couto (2009), “agonizante”, pois sobrevive

apenas na memória de poucos anciãos, ou seja, os últimos falantes já são idosos. (Cavalcante Santana, 2014: 90)

En Bolivia, la situación no es diferente. En 2009, de los 195.624 chiquitanos, solo 4.615 hablaban su lengua, o sea solo el 2,3% (López y Censabella, 2009). La situación es alarmante, la lengua está en extinción en los dos lados de la frontera y en la actualidad la cifra ha de ser todavía más desalentadora.

De todo lo expuesto, concluimos que el portugués es la lengua mayoritaria en la frontera, hablado por los brasileños, por los inmigrantes bolivianos y por el pueblo chiquitano como resultado de la continuidad de una política lingüística en la que todavía reina la ideología del monolingüismo y de actitudes culturales y lingüísticas basadas en discriminación y prejuicios que abogamos por combatir. Como bien señala Pereira Fritzen (2008):

O bilingüismo/multilingüismo como fenômeno social ainda é pouco reconhecido no cenário brasileiro, apesar de o tema ter conquistado espaço na academia. Em termos gerais, considera-se o Brasil um país monolíngüe, onde se fala apenas o português brasileiro. Há, no entanto, vários contextos de línguas minoritárias (grupos indígenas, grupos de imigrantes, zonas de fronteira, comunidades de surdos) em que o uso de várias línguas é a regra. Nesses contextos sociolinguisticamente complexos há relações assimétricas e de conflito entre a língua hegemônica e as línguas minoritárias, em geral estigmatizadas. (Pereira Fritzen, 2008: 341)

En esta lógica, en Cáceres, el portugués asume el papel de lengua hegemónica mientras el chiquitano y el español ocupan un papel secundario y son foco de discriminación. Volvemos a la afirmación de Tusón (2010) según la cual la discriminación lingüística es una subclase de otros tipos de prejuicios que inciden sobre las lenguas y sobre los hablantes. La lucha contra la discriminación lingüística, por tanto, refleja la defensa de la igualdad de derechos entre todos los habitantes de la zona. En Cáceres, así como en otras zonas brasileñas, urgen iniciativas de valoración de igualdad en distintos ámbitos, entre ellos el lingüístico – sea para las lenguas indígenas o para las lenguas de inmigración.

En el caso del español, la frontera con los países hispanohablantes como espacios

multilingües portugués-español, una vez valorada la diversidad lingüística y combatidas las relaciones asimétricas y conflictivas entre las lenguas y sus hablantes, se convertirá en el centro irradiador de la presencia del español en Brasil hacia las zonas no fronterizas. Las clases de lenguas, en particular las clases de español, pueden convertirse en una pieza favorable para este fin.

### **5.2.3. Las lenguas en el sistema educativo**

Como hemos visto en capítulos anteriores, la política lingüística y educativa brasileña no asegura de forma clara y satisfactoria a las comunidades de frontera una educación lingüística de acuerdo con sus necesidades comunicativas. Aunque tengan en consideración a las comunidades autóctonas y apoyen el mantenimiento de sus lenguas y sistemas propios de aprendizaje, no contemplan la frontera como un caso particular de educación lingüística. No entraremos en el debate sobre la realidad del cumplimiento institucional en la tarea de asegurar los derechos de los indígenas, entre ellos los derechos culturales y lingüísticos. Pero hay consenso, tanto entre estudiosos como entre la sociedad civil, en que las comunidades indígenas no tienen sus derechos garantizados como dicta la ley, empezando por el derecho a sus tierras originarias. Ahora bien, el multilingüismo en Brasil no se reduce a la presencia del portugués y de lenguas indígenas, sino que hay otros contextos multilingües más allá de las lenguas indígenas que merecen, del mismo modo, especial atención desde el punto de vista educativo y lingüístico. Específicamente nos referimos a las zonas de gran inmigración y a las regiones fronterizas con países hablantes de otras lenguas. En estos casos, una vez más bajo la ideología monolingüe dominante, la legislación y la práctica educativa y lingüística, casi siempre (con algunas excepciones) otorgan a las lenguas el mismo estatus y el mismo tratamiento en el sistema educativo en todo el territorio nacional. Esta lógica se suele aplicar en todo el país, y se imponen los mismos parámetros al analizar las lenguas y ubicarlas en sus posiciones de lengua materna, segunda lengua o lengua extranjera.

Contextualizándolo en Cáceres, paralelamente a lo que se hace en todo Brasil, el portugués asume el estatus de lengua materna y el español de lengua extranjera como si el cien por ciento del alumnado de la ciudad encajara en este perfil lingüístico. Como afirma Silva (2012):

Com o ensino da Língua Oficial pelas práticas de oralidade e escrita que constituem a divisão imaginária das línguas (Guimarães, 2005) no espaço de enunciação escolar fronteiriço, entram nesse embate a Língua Oficial, Língua Materna, Língua Nacional, Língua Estrangeira, entre outras, que marcam o modo como as línguas são distribuídas ideologicamente na relação entre Estado Nacional e seus limites territoriais produzidos pelo imaginário de divisão construído pela ideia de fronteira. (Silva, 2012: 14):

El autor, en su estudio sobre la enseñanza de portugués en una escuela de Cáceres, señala que, cuando ingresan en las escuelas brasileñas, el alumnado boliviano es invitado a ubicarse en el espacio de significación brasileño, lo que significa ubicarse en el espacio de la lengua portuguesa. Ello, según el autor, produce un doble efecto. En primer lugar, tiene el efecto de integración, pero por las políticas lingüísticas se produce el efecto contrario, o sea, el de exclusión por el hecho de ser extranjero. Esta exclusión se da en la medida en que la lengua portuguesa es enseñada con un mismo enfoque para todo el alumnado, o sea, como lengua materna. Su estudio añade que la escuela no incluye al sujeto boliviano en el Proyecto Político Pedagógico (PPP), es decir, no se contextualiza nada sobre la frontera, pues como documento que orienta las acciones políticas de la escuela ante la realidad en que está inscrita, notamos que los criterios que define para la organización del currículo de la escuela excluyen al alumno “el otro”, es decir, al extranjero (Silva, 2012: 20).

De forma similar, el *Plan Municipal de Educación de Cáceres. Compromiso con el Futuro* (2015-2025), del Ayuntamiento de Cáceres aprobado por la Ley 2.482 de 22 de junio de 2015 tampoco ubica al alumnado extranjero en las 17 metas que presenta. El documento incluye en la meta número 7 que la educación introduzca y valore los elementos sociales y culturales referentes a la diversidad étnica y racial, en particular de la comunidad indígena y afrodescendiente. Pero, como ciudad fronteriza con Bolivia y comportando una significativa población boliviana en su territorio, no menciona en ningún momento a este colectivo en su planificación educativa. Aunque no citen en el Plan Municipal de Educación la necesidad de llevar en cuenta la cuestión de la frontera con Bolivia en la elaboración de los objetivos de la educación local, en el informe de la Secretaría de Educación sobre la propuesta de nuestro curso de Formación Sociolingüística para los

profesores del municipio se añadió en nuestro proyecto de investigación (descripción del curso en el Capítulo 6), la necesidad de enseñanza de español, debido a la frontera con Bolivia y se reconoce la escasa preparación lingüística de los profesores para comunicarse con los alumnos bolivianos. Presentamos a continuación dicho informe.

## **PARECER N°90/2016/SME**

### **ASSUNTO: Formação de professores de Língua Espanhola.**

Após a leitura e análise da proposta da doutoranda Viviane Ferreira Martins com a tese intitulada **"Formação Sociolinguística para professores de Espanhol/ Língua Estrangeira (ELE) no Brasil"**, observamos que a proposta do Ensino de Língua Espanhola é interessante e importante devido que o nosso município faz fronteira com a Bolívia, mas temos que ressaltar que na nossa rede municipal as 16 escolas municipais que atendem do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental nenhuma possui a disciplina de Língua Espanhola na grade curricular.

Na Rede Municipal temos aproximadamente 30 professores atuando no ensino de língua Inglesa, contudo, considerando que as nossas escolas estão em área de fronteira, consideramos importante a participação dos nossos professores em um curso de formação com o foco na língua Espanhola para atender os alunos mesmo que seja de forma extra curricular. É importante ressaltar ainda, que temos escolas do campo que atendem vários alunos oriundos da Bolívia e que os professores não estão preparados linguisticamente para se comunicar com esses alunos em sala de aula .

Fuente: Ayuntamiento de Cáceres. 2016. Secretaría Municipal de Educación. Parecer n° 90/2016/SME, p.1.

Por lo tanto, la Secretaría de Educación del Ayuntamiento de Cáceres reconoce la gran presencia de alumnado boliviano y la dificultad del profesorado de trabajar con estos alumnos desde el punto de vista lingüístico. Añadimos que, se hace necesario, más allá de la preparación docente, el fomento de la enseñanza del español en las escuelas (para que la lengua y cultura boliviana tengan más aceptación) y la enseñanza del portugués de forma diferenciada dirigida al alumnado de origen boliviano para evitar dificultades

educativas de los niños y fracaso escolar ya que como señala una de las bolivianas entrevistadas:

*“Es un poco complicado para los niños en el principio cuando no hablan portugués”.* (EPS2)

No tenemos datos oficiales sobre la lengua materna de los alumnos en el sistema educativo de Cáceres, pero según veremos, el número de alumnos bolivianos es significativo. Si miramos el número de las matrículas de alumnos bolivianos en las escuelas de Cáceres, la cantidad de hablantes de español en principio parece pequeña. Según el último censo de educación de Cáceres realizado por el IBGE, en 2015 había un total de 17.863 alumnos en las escuelas de la ciudad (13.356 en la enseñanza fundamental y 4.507 en la enseñanza media). Según datos de la SEDUC y del Ayuntamiento de Cáceres en 2017 las escuelas estatales poseen 76 alumnos bolivianos y en las escuelas municipales esta cifra es de 62 alumnos, con un total de 138. No tenemos datos de las escuelas privadas, pero a través de los datos obtenidos con los profesores, podemos concluir que el número de bolivianos en estas escuelas es poco significativo o casi podemos decir que inexistente.

Ahora bien, si analizamos estos datos a la luz del criterio de acceso a la nacionalidad brasileña vemos cómo estos números no pueden ser la base para diagnosticar la presencia del español en las escuelas de Cáceres. De acuerdo con la Constitución Federal Brasileña de 1988 tienen acceso a la nacionalidad las personas nacidas en territorio brasileño, aunque sean hijos de extranjeros. En este sentido, muchas de las matrículas de alumnos de origen boliviano se hacen con documento brasileño. Destacamos que es significativo el número de nacimiento de bolivianos en Cáceres debido al programa SUS – Sistema Único de Salud que ofrece asistencia sanitaria de forma universal, sin discriminación de origen o nacionalidad. Los bolivianos suelen acudir a los hospitales de Cáceres, donde la atención hospitalaria a la comunidad boliviana es representativa tanto en partos como en tratamientos de otra índole. Prueba de ello, por ejemplo, es que Cáceres fue la ciudad brasileña con mayor número de partos de extranjeras en 2014:

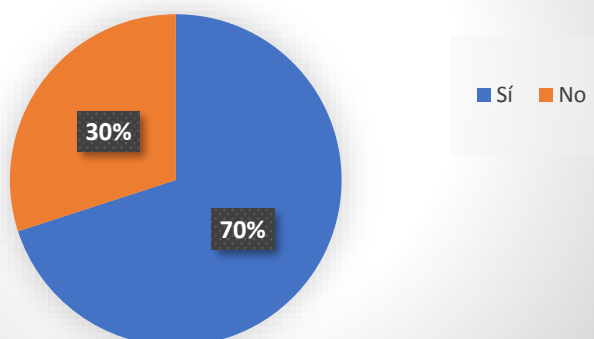
Assim, em 2013, foram 392 atendimentos nos hospitais São Luiz e Regional de Cáceres de pessoas advindas da Bolívia, sendo 213 por

trauma e emergência, 122 internações e 57 ambulatoriais. Estes atendimentos estão previstos no SUS, um sistema “universal”, sendo a prestação de serviços de saúde a estrangeiros não apenas uma questão de solidariedade, mas também de integração e reciprocidade, como justificou o então diretor do Hospital Regional de Cáceres (SOUZA JÚNIOR, 2011). Todavia, observa-se que não há registro de pacientes estrangeiros atendidos nos serviços de ginecologia e obstetrícia (maternidade), pois, em conformidade com a Constituição Federal (BRASIL, 1988) e as leis nº. 6.015, de 31 de dezembro de 1973 (BRASIL, 1973) e nº. 11.961, de 02 de julho de 2009 (BRASIL, 2009), filhos de estrangeiros nascidos em território nacional são registrados como brasileiros, exceto se os pais estiverem a serviço de seu País. Assim, nos foi relatado que os hospitais de Cáceres realizam atendimentos de parto de bolivianas, principalmente de San Matías e San Ignacio de Velasco, porém, na Declaração de Nascido Vivo (DNV), emitida pelos hospitais para registro em cartório, estes constam como cacerenses. Este fato faz com que Cáceres ostente “o curioso título de cidade brasileira com maior taxa proporcional de partos de estrangeiras” (Boechat y Herdy, 2014: 33 en Ferreira, 2017: 13).

Conforme ya hemos explicado, según el criterio de nacionalidad, posiblemente muchos alumnos de origen boliviano aparecen en los datos oficiales solo como brasileños y no como bolivianos; lo que no nos permite identificar el número de hablantes de español en el sistema educativo de Cáceres. Por tanto, la cifra de hablantes de español es bastante mayor de la que ha sido mostrada como referencia a los alumnos bolivianos (138). Hemos podido comprobarlo, además, mediante los datos obtenidos con los profesores de lenguas de las escuelas públicas, profesores de español, inglés y portugués. A partir de los cuestionarios de 66 profesores, verificamos que 46 de ellos tienen alumnos bolivianos en sus escuelas, lo que representa el 70% de los profesores entrevistados.



### Presencia de alumnos de origen boliviano entre los profesores de español, inglés y portugués



Podemos concluir que el número de hablantes de español en las escuelas de Cáceres es significativo. No obstante, la presencia de estos estudiantes, así como la cercanía con Bolivia y la consecuente residencia permanente y tránsito constante de bolivianos a la ciudad, no han sido factores suficientes para consolidar el español en las escuelas. En Cáceres, el español es ofertado en 8 de las 17 escuelas estatales; en 6 de las 9 escuelas privadas y no está presente en ninguna de las 86 escuelas municipales. Estos datos fueron ofrecidos por la SEDUC y confirmados en la investigación *in lócus*. La ausencia del español en las escuelas municipales es significativa porque es en estas donde se imparte la educación primaria. Las clases de lengua española desde edades tempranas permitirían consolidar la adquisición de la lengua a los estudiantes de la región.

	Número de escuelas	Número de escuelas que ofertan español	%
Escuelas Estadales	17	8	47%
Escuelas Municipales	86	0	0%
Escuelas Privadas	9	6	66%

Dos aspectos son relevantes a partir de las cifras de la última tabla. En primer lugar, el número de escuelas municipales que es mayor (86 en total) y la inexistencia del español

en todas ellas. El municipio administra el mayor número de escuelas de Cáceres, 86 escuelas, siendo 46 de educación infantil y 40 de educación básica, y ninguna de ellas ofrece español. En segundo lugar, el segmento que más oferta español es el de las escuelas privadas. Hay que recordar que estas escuelas prácticamente no tienen alumnos bolivianos y, por tanto, la decisión de ofertar el español no se debe a la necesidad de integración lingüística y valoración cultural del alumnado hispanohablante. ¿La razón sería ofrecer español / lengua extranjera a partir del análisis del contexto sociolingüístico local o con la intención de ofrecer un diferencial en comparación con las escuelas públicas? Dejemos la pregunta en abierto.

En total, de las 112 escuelas del municipio, entre municipales, estatales y privadas, solo 14 ofrecen la lengua española, lo que corresponde a un 13%.

	Número de escuelas	Número de escuelas que ofertan español	%
Escuelas en total	112	14	13%



Como es sabido, las actitudes lingüísticas tienen destacada influencia en el éxito o fracaso escolar del alumnado y pueden funcionar como formas de exclusión social

(Bortoni Ricardo, 2005; Labov 1969, 1972, 1978; Hudson (1981[1980])); Fernández *et alii*, 2016; Fernández Aguerre *et alii*, 2018 y Souza Braz, 2010, Makoni y Pennycook, 2006; Piller, 2016). Los datos de las entrevistas (y los datos que presentaremos en el capítulo 7) nos llevan a la conclusión de que en las escuelas los niños y jóvenes de origen boliviano sufren discriminación por su nacionalidad y por su lengua, como podemos ver en los siguientes relatos:

- *“En las escuelas hubo una época en la que la coordinadora de la escuela a mi hermano y a primos los llamaba: ‘Oh, boliviano! Oh Bolivia’. Muchas veces mi mamá o mis tíos fueron a la escuela a decir, no, no es la manera, son brasileiros (...) por eso a mi hermano menor no le gusta Bolivia y no quiere ir a Bolivia”.* (EPS5)
- *“Cuando estaba en la escuela, algunos profesores decían: ‘Ah! que bonitinho voce é boliviano, fala boliviano para mim!’ Te trataban como un bichito”.* (EPS2)

El hecho de que la mayoría de las escuelas no ofrezcan español refleja de forma clara que la comunidad boliviana presente en Cáceres fuera y dentro del sistema educativo, así como la situación geográfica de la ciudad, no aparecen como elementos significativos a hora de la planificación lingüística y educativa local. El contexto fronterizo es un caso particular y desde el punto de vista lingüístico no está contemplado en la política educativa local en materia de enseñanza de lenguas. Vemos en este hecho la vinculación entre lengua y territorio y la invisibilidad con respecto a la diversidad lingüística real fronteriza (Piller, 2016). La política educativa de Cáceres asocia la lengua portuguesa al territorio nacional y se olvida que, sobre todo en la frontera, esta vinculación es equivocada y pone al colectivo boliviano en posición de claro desprestigio y solo legitima la lengua portuguesa, y con ello, la cultura asociada a esta lengua.

La escuela debería ser el espacio en el que el proceso de integración del niño y del joven a la cultura brasileña tuviera protagonismo. Sin embargo, esta integración que niega la cultura y la lengua del alumnado extranjero refleja en la práctica la política lingüística nacional construida a partir de una ideología monolingüe y monocultural. Además,

conforme ya hemos indicado, tampoco hay en Cáceres una enseñanza de portugués diferenciada para el alumnado boliviano.

Respecto a la lengua chiquitana, no hay registros o estudios sobre hablantes de la lengua en las escuelas de Cáceres. Conforme ya hemos explicado anteriormente, hay muy pocos hablantes de chiquitano y la lengua está en serio riesgo de extinción ya que prácticamente no es hablada por las nuevas generaciones. Ello explica la ausencia de hablantes chiquitanos en las escuelas de Cáceres. Los pocos hablantes de la lengua chiquitana, de edad avanzada, residen en comunidades indígenas bastante alejadas de la zona urbana de Cáceres que poseen escuelas indígenas. Hay dos escuelas indígenas en Porto Esperidião (zona rural, alejadas del centro urbano) que suelen contar con los ancianos hablantes de la lengua para enseñarla en las escuelas.

El silenciamiento del chiquitano en el territorio brasileño, según Dunck-Cintra (2006), tiene varias razones: la masacre colonizadora, la ocupación de los territorios tradicionales indígenas, la esclavitud por parte de los colonizadores, la homogeneización de la lengua, el contacto y relaciones de trabajo en el campo y las concepciones político-doctrinarias de la escuela bajo la constitución de 1967. Es relevante este último factor puesto que la escuela puede acelerar el proceso de desaparición de una lengua. En palabras de la autora, la escuela tuvo una función destacada en el proceso de desaparición de la lengua:

Esse locus teve um papel preponderante para o deslocamento da língua, pois o currículo, os materiais didáticos, o calendário, as imagens/mensagens veiculadas pela escola, as atitudes negativas em relação aos índios, os professores não-índios etc., tudo isso era desenvolvido em uma visão não-indígena. Naquele contexto, a língua Chiquitano não podia ser falada. “Aí quando comecei na escola, já aprendi a falar o português. Proibiram. Não, não vai falar na língua. Aí foi largando, largando. Professor proibiu. Apanhava com um negócio que tinha um buraquinho, batia na mão, na cabeça” (Lourenço Rupê). Esse dado vem reforçar o que pregava a Constituição de 1967 (título 4, parágrafo 3º), em que “o ensino primário somente [seria] ministrado na língua nacional”. (Dunck Cintra, 2006: 272-273)

La Constitución Federal de 1988 concede mayores derechos a los pueblos indígenas, pero la realidad atestigua una situación en la que todavía se observa la

violación de sus derechos. La lengua chiquitana no está presente en las escuelas de Cáceres, como resultado de un proceso histórico de exclusión, negación de derechos y actitudes negativas hacia los chiquitanos que, en el afán de integración y supervivencia económica, rechazan su identidad, y con ello, su lengua.

El panorama lingüístico en las escuelas de Cáceres presenta la hegemonía del portugués como la única que posee el estatus de lengua materna, contradiciendo el perfil sociolingüístico de parte del alumnado – bolivianos y chiquitanos. El portugués es hablado por todos los alumnos – brasileños, bolivianos y chiquitanos. El uso del español en la escuela por parte del alumnado de origen boliviano, como resultado de la actitud negativa hacia los bolivianos, es cada vez menos frecuente. Los datos del siguiente capítulo, según veremos, aclaran y atestiguan este hecho.

Insistimos en el protagonismo de la escuela como favorecedora del plurilingüismo, de la interculturalidad y de la integración cultural en la frontera. Consideramos que las clases de lenguas en Cáceres pueden fomentar una actitud positiva hacia la cultura boliviana y su identidad, para que estos quieran y puedan ejercer su identidad cultural y lingüística. La educación no puede ser un espacio que reproduzca desigualdad, social, cultural y lingüística, presentes fuera de los muros de la escuela.

Como conclusión, podemos considerar Cáceres como un contexto superdiverso caracterizado por la migración constante de bolivianos y por la estratificación socioeconómica y étnica entre brasileños, bolivianos y chiquitanos. La visibilización y la distribución de las lenguas en Cáceres funcionan a nivel de escalas (Blommaert, 2007). Desde esta perspectiva Cáceres se constituye como un contexto superdiverso (Vertovec, 2007) en el que las lenguas cobran distintos valores según la escala en la que se sitúan, o sea, adquieren su valor simbólico y son indexicalizadas en niveles de mayor o menor prestigio en las distintas escalas. En esta línea, el español ocupa la escala familiar y es desplazado cada vez más del ámbito educativo. Además, no está presente en el ámbito institucional. Es más, también está siendo desplazado del ámbito familiar ya que las nuevas generaciones de origen boliviano abandonan cada vez más su lengua materna y se niegan a usar la lengua incluso con los padres. En las escalas global-periférico, el chiquitano, como representante de la diversidad de lenguas indígenas de Mato Grosso y de Brasil, ha sido totalmente desplazado a la periferia ya que los pocos hablantes que la usan residen en las comunidades indígenas chiquitanas muy alejadas del centro urbano (en las llamadas tribus indígenas). La presencia del portugués como lengua global (ámbito

institucional, educativo, familiar, sea urbano o rural) y su autoridad frente al español y al chiquitano conlleva la legitimación de las voces del grupo social con la que esta lengua se identifica, los brasileños.

Por lo tanto, la distribución de las lenguas en Cáceres muestra la distribución escalar y la superposición de lo familiar, de lo educativo, de lo periférico, de lo institucional y de lo global. Esta reconstrucción escalar está influenciada por las actitudes culturales y lingüísticas que circulan en la ciudad, que desplazan lenguas, que desde el punto de vista histórico e identitario forman parte de la ciudad, a espacios cada vez más periféricos.



## **CAPÍTULO 6: FORMACIÓN DE PROFESORES DE ELE EN BRASIL - EL ESTADO DE MATO GROSSO Y CÁCERES**

### **6.1. Introducción**

En este capítulo presentamos un breve panorama de la formación docente en ELE en Mato Grosso, Estado en que está localizada la ciudad que constituye nuestro objeto de estudio de caso, y de forma particular la formación que es ofrecida en Cáceres. La formación docente en Brasil acompaña el desarrollo de las políticas lingüísticas y educativas descritas en el capítulo 3 en las que, según vimos, la Ley 11.161/2005 (Brasil, 2005) ocupaba, sin duda alguna, un papel muy relevante. Aunque dicha ley actualmente no se encuentre en vigor, para que podamos trazar el panorama de la formación docente de Mato Grosso (MT), tenemos que analizar cómo se ha dado su implementación porque ello tendrá efectos decisivos en la presencia del español en las escuelas y en el incremento de profesores habilitados en español por las universidades de la región. Es arriesgado hacer una estimativa general de otras regiones de Brasil a partir de los datos sobre Mato Grosso debido, según hemos visto en el capítulo anterior, a las diferentes interpretaciones de la ley, en particular a los plazos de su implementación. En especial en Mato Grosso, comprobamos un aumento constante de la oferta del español en las escuelas hasta 2010, fecha normalmente interpretada como límite de consecución de la ley, y a partir de entonces empieza el movimiento de descenso. No obstante, el número de profesores habilitados, incluso después de 2010 crece, pero no el número de profesores atribuidos en las escuelas, o sea, aquellos que están activos y trabajan con la enseñanza de español. Detallamos esta situación a continuación, empezando por la interpretación de la Ley 11.161/2005 en Mato Grosso.

Considerando un breve momento, anterior a la ley, observamos que la implantación del español en Mato Grosso, en unas pocas escuelas, tuvo inicio a partir de 1996 (Martínez-Cachero Laseca, 2008). Recordemos que ese mismo año es el de la tercera LDB de 1996 que reinsertó la enseñanza de lenguas extranjeras en la educación nacional tras un largo periodo en el cual las lenguas extranjeras tenían un carácter predominantemente opcional en la composición del currículo escolar. El informe sobre



la enseñanza del español en el territorio brasileño organizado por la Consejería de Educación y la Embajada de España en 1998 (s.a.) citaba tan solo una escuela pública en Mato Grosso donde se impartía el español. En 2005, el informe del Ministerio de Educación y de la Secretaría de la Educación Básica, registraba 59 escuelas que impartían lengua española (Martínez-Cachero Laseca, 2008) en el Estado. Este salto tendrá sus raíces, en gran medida, en el avance de las políticas integradoras del MERCOSUR a partir de 1991.

En el momento posterior a la Ley 11.161/2005 la presencia de la lengua española en las escuelas de Mato Grosso aumenta significativamente. En 2006, la oferta de español en la región alcanzaba la cifra de 89 escuelas (Martínez-Cachero Laseca, 2008). El impacto de la ley es visible: en un plazo de 7 años, de 1998 a 2005, hubo un incremento de 58 escuelas mientras que, en un solo año, del 2005 al 2006, el incremento fue de 30 escuelas.

Según vimos en el Capítulo 3, la interpretación de la Ley 11.161/2005 (Brasil, 2005) permitió que los Estados adoptasen diferentes plazos y estrategias de aplicación. A partir del 2007 el avance del español en Mato Grosso es aún mayor debido a la Resolución 349/06 del Consejo Estatal de Educación de Mato Grosso (Brasil, 2006b). Ese documento es el que regula la aplicación de la Ley 11.161/2005 (Brasil, 2005) en Mato Grosso y reestructura los siguientes elementos respecto a la ley: el horario de oferta de la asignatura, diferenciación en la implementación de la ley en los centros públicos y privados y el plazo de aplicación.

En relación con el horario de oferta de la asignatura, la Resolución 349/06 establece que:

Art. 2º - A oferta da Língua Espanhola na rede pública de ensino deverá fazer parte da matriz curricular sendo ministrada no horário regular de aula dos alunos.

Art. 5º - A rede privada deverá ofertar Língua Espanhola, por meio de diferentes estratégias que incluam desde aulas convencionais no horário escolar até a matrícula em Instituto ou Centro de Estudos de Língua Estrangeira Moderna. (Brasil, 2006b)

En el caso de creación de Institutos o Centros de Lengua Extranjera Moderna, el documento establece que las escuelas deben cumplir las siguientes exigencias:

- a) Firmar convênio de intercomplementaridade;
- b) Elaborar plano de ensino unificado com o centro ou Instituto;
- c) Comprovar a habilitação do docente com Licenciatura Plena em Letras – tendo na habilitação Língua Portuguesa/Língua Espanhola;
- d) Fazer o acompanhamento dos alunos e ter o controle de sua frequência, carga horária e avaliação, para fins de registro na documentação escolar;
- e) A Proposta Pedagógica da escola e Regimento Escolar devem referendar as alíneas contidas neste artigo.

§ 2º - As exigências das alíneas a, b, c, d, e, deverão constar no Projeto Político Pedagógico e Regimento Escolar, quando for instituído o processo para fins de autorização ou renovação de autorização da etapa pretendida, junto ao Conselho Estadual de Educação/MT. (Brasil, 2006b)

Se otorga a las escuelas públicas la posibilidad de adoptar la creación de Institutos o Centros de Lengua Extranjera Moderna (Artículo 6º) siempre que respeten el artículo 2º anteriormente citado, es decir, que la oferta siga siendo en el horario regular de clases de los alumnos. No se especifica el criterio de evaluación de la asignatura en los Centros de Lengua. La evaluación es un punto importante de la planificación escolar, además de influir en la motivación de los alumnos para efectuar o no la matrícula. Siendo la matrícula opcional por parte del alumnado, sería interesante que se especificara el criterio de evaluación en esta modalidad de oferta de la lengua española.

Respecto a los plazos, la resolución establece que las escuelas deberían implementar la oferta de la lengua española a partir de 2007. La resolución no prevé una fecha límite y, por lo tanto, no podemos sacar conclusiones sobre cuál es su decisión sobre el plazo final del proceso de inserción del español en el sistema educativo de Mato Grosso. Es decir, si la Ley 11.161/2005 establece un plazo de 5 años para la ejecución de la misma, podemos tener dos formas de interpretación en Mato Grosso: considerar que el proceso debería estar concluido en 2010 y en este caso el documento de referencia es la Ley 11.161/2005 (Brasil, 2005); o considerar que el plazo de 5 años contaba a partir de la Resolución 349/06 (Brasil, 2006b) elaborada a nivel regional.

Siguiendo la normativa local para el cumplimiento de la obligatoriedad de oferta del español en la enseñanza media en las escuelas de Mato Grosso, ya en 2008 pasaban de 200 el número de escuelas que impartían la lengua española. Consecuentemente el incremento en el número de profesores y alumnos ha sido parejo al crecimiento del número de centros y también ha sido acompañado de medidas del gobierno regional para suplir la demanda de docentes mediante la realización de oposiciones para profesores, cursos de capacitación y de formación continua y la posibilidad de complementación en la formación de los profesores que ya trabajaban en la red pública y que tenían formación en letras, con habilitación en lengua portuguesa, inglés o literatura para así ser aptos para impartir clases de español en la red escolar de Mato Grosso (Martínez-Cachero Laseca, 2008). Respecto a la formación continua del profesorado, el Artículo 9º de la Resolución (Brasil, 2006b) establecía que las instituciones públicas y privadas deberían promover la formación de los profesores mediante distintas formas (cursos, seminarios, conferencias, etc.).

Lo que nos interesa en este punto es valorar la interpretación de la Ley 11.161/2005 y su impacto para la presencia del español en las escuelas de Mato Grosso. De acuerdo con este fin, después de la elaboración de la Resolución 349/06 (Brasil, 2006b) en 2007, el aumento del español en las escuelas de Mato Grosso es sorprendente y en 2008 llega a 215 el número de centros educativos públicos que imparten el español. En 2007 y 2008, por tanto, hubo un incremento de 126 escuelas con español, una media de 63 escuelas por año. Esta es una cifra elevada si se compara con las 30 escuelas que implementaron el español en el año de 2006. Ello significa que hasta el año 2008 el porcentaje de escuelas con español en Mato Grosso fue del 53,08 %, uno de los más altos de Brasil, según Martínez-Cachero Laseca (2008).

A partir de 2010 hasta 2018 podemos observar la siguiente evolución de la presencia del español en las escuelas de MT:

Año	Número de Escuelas
2010	388
2011	340
2012	319
2013	331
2014	308
2015	306
2016	301
2017	274
2018	258

Fuente: Datos propios concedidos por la SEDUC

La Ley 11.161/2005, en conformidad con los datos presentados del aumento de la presencia del español en las escuelas de Mato Grosso desde su promulgación, fue el motor de expansión del español en todo el Estado de Mato Grosso: de 1 escuela en 1998 a 388 en 2010. No obstante, a partir de 2010 la cifra va en constante descenso. Solo tenemos los datos de los profesores asignados en las escuelas a partir de 2013 y los números indican un descenso continuo hasta la actualidad. Ahora bien, el número de profesores habilitados de español de 2010 a 2016 presenta aumento cada año, según vemos en la tabla a continuación. Ello no está en consonancia con el movimiento de disminución del español en las escuelas. Tampoco corresponde a la disminución de profesores asignados, que también va en descenso desde 2013 (año a partir del cual hemos podido acceder a datos).

Año	Profesores habilitados en Español	Profesores Atribuidos
2010	464	
2011	530	
2012	624	
2013	675	588
2014	700	616
2015	771	561
2016	774	550
2017		540
2018		468

Fuente: Datos propios concedidos por la SEDUC

Estas cifras indican que el descenso de la oferta de español en las escuelas no va acompañado del número de profesores en formación (el aumento de profesores habilitados equivale a decir que el número de alumnos que estudian español en las universidades aumenta).

Los datos que presentamos en este capítulo se refieren a las escuelas estatales que son las más representativas en la oferta de español y las que sufren directamente el impacto de los cambios en la legislación educativa en materia de la revocación de la Ley 11.161/2005 (Brasil, 2005). No tenemos datos de los centros privados, pero es probable que presenten un descenso menor de oferta del español, según la estimación de los datos de Cáceres que presentaremos en el capítulo 7.

Todavía es muy pronto para evaluar los impactos reales de la revocación de la Ley 11.161/2005, pero probablemente el retroceso del español en todo el país sea aún más acelerado que el de los últimos años si no se legisla nuevamente a favor de la enseñanza de este idioma.

Hemos empezado este apartado, considerando el impulso de la formación docente en español que se da paralelamente a las políticas lingüísticas y educativas en las que la Ley 11.161/2005 (Brasil, 2005) tiene protagonismo. La actual revocación de la Ley del Español y la obligatoriedad del inglés (Brasil, 2017), con pocas posibilidades de diversificación curricular en materia de lenguas extranjeras, pueden obstaculizar la

presencia del español en el sistema educativo en las zonas de frontera de Brasil con los países hispanohablantes.

A continuación, trataremos sobre la oferta y evolución del español en las universidades de Mato Grosso, dando mayor importancia a las zonas de frontera con países hispanohablantes como espacios prioritarios demandantes de formación de profesorado de español.

## **6.2. El español en las universidades**

Siguiendo la ola de esfuerzos llevados a cabo en todo el país para cumplir con la Ley 11.161/2005 (Brasil, 2005), observamos en Mato Grosso un aumento constante del número de profesores habilitados. Sobre la formación de profesores de español en las universidades presentes en Mato Grosso, analizaremos el panorama actual sin una preocupación en mostrarlo desde una perspectiva histórica. Aunque señalamos la importancia de estudios sobre la formación de profesores de español desde esta perspectiva para que podamos tanto ver el alcance de la Ley 11.161/2005 como la evolución de esa formación a lo largo del tiempo, nuestro objetivo es otro. Pretendemos analizar la oferta actual de formación para docentes de español en Mato Grosso, con especial énfasis en las zonas de frontera con Bolivia. La intención es analizar si en dicha franja de frontera hay una oferta satisfactoria de formación de docentes de ELE. En el capítulo 5 hemos desarrollado de forma más detallada la configuración de la franja de frontera de Brasil y hemos visto cómo la frontera de la región Centro-Oeste, juntamente con las fronteras de la Región Norte, están fuera de la prioridad de las políticas de integración transnacional, además de constituirse como las zonas de Brasil de menor renta, recursos económicos y poder político. ¿Puede lo anteriormente mencionado ser un anuncio de que en dicha frontera la formación de profesores de español es insuficiente? Veamos la respuesta mediante los datos que presentaremos.

Las universidades presentes en Mato Grosso que forman profesores de español ofrecen dos modalidades de formación: la licenciatura en Letras-Español y la licenciatura en Letras Portugués-Español. En las dos modalidades, la formación incluye los estudios de lengua española y sus respectivas literaturas. Las universidades brasileñas se dividen

en públicas (estaduales y federales) y privadas. Las universidades públicas son enteramente gratuitas, o sea, ofrecen estudios universitarios sin ningún coste para sus alumnos. A continuación, presentamos la lista de las universidades presentes en Mato Grosso con estas modalidades de formación. Los datos fueron obtenidos en el Portal e-MEC del Ministerio de Educación (Brasil, 2018) y debido al carácter facultativo de participación de las instituciones educativas en el portal, las informaciones fueron contrastadas con los datos actualizados de cada centro universitario.

Modalidad Letras – Español (6 universidades):

UNIVERSIDAD	CURSO A DISTANCIA / PRESENCIAL	TIPO DE INSTITUCIÓN PÚBLICA / PRIVADA
Universidade do Estado do Mato Grosso – UNEMAT	Presencial / A distancia	Pública
Universidade Federal do Mato Grosso – UFMT	Presencial / A distancia	Pública
Centro Universitário Maurício de Nassau – UNINASSAU	A distancia	Privada
Universidade de Cuiabá – UNIC	Presencial	Privada
Universidade Estácio de Sá – UNESA	A distancia	Privada
Universidade Metodista de São Paulo – UMESP (2ª licenciatura)	A distancia	Privada

Modalidad Letras Portugués – Español (10 universidades):

<b>UNIVERSIDAD</b>	<b>CURSO A DISTANCIA / PRESENCIAL</b>	<b>TIPO DE INSTITUCIÓN PÚBLICA / PRIVADA</b>
Universidade de Estado do Mato Grosso – UNEMAT	Presencial / A distancia	Pública
Universidade Federal do Mato Grosso – UFMT	Presencial / A distancia	Pública
Centro Universitário de Araras – UNAR	A distancia	Privada
Faculdade de Ciencias e Tecnologia Invest – INVEST	Presencial	Privada
Faculdade de Ciencias Sociais de Guarantã do Norte – FCSGN	Presencial	Privada
Faculdade do Norte de Mato Grosso – AJES	Presencial	Privada
Faculdade Educacional da Lapa – FAEL	A distancia	Privada
Faculdades Integradas de Diamantino – FID	Presencial	Privada
Universidade Cruzeiro do Sul – UNICSUL	A distancia	Privada
Universidade Paulista – UNIP	A distancia	Privada

Considerando las dos modalidades, en total son 14 universidades las que ofrecen la formación universitaria en español en Mato Grosso. En materia de universidades públicas, Mato Grosso cuenta con dos universidades federales y una estadual, respectivamente: la Universidad Federal de Mato Grosso (UFMT); el Instituto Federal de Mato Grosso (IFMT) y la Universidad del Estado de Mato Grosso (UNEMAT). Dos de ellas, la UFMT y la UNEMAT forman profesores de español. De las 12 universidades privadas, 5 ofrecen cursos en modo presencial, es decir, tienen campus físico en Mato Grosso. Las 7 universidades privadas restantes ofrecen en la modalidad a distancia y no tienen campus en Mato Grosso, sino unidades con función principal de difusión y gestiones administrativas, sin actividades docentes (a excepción de realización de exámenes).



Del total de 14 universidades de Mato Grosso que forman profesores de español, 4 de ellas se encuentran en franja de frontera:

- Universidade de Estado do Mato Grosso – UNEMAT
- Universidade Federal do Mato Grosso - UFMT
- Faculdade Educacional da Lapa – FAEL
- Universidade Paulista – UNIP

Conforme hemos visto en el capítulo 5, Mato Grosso tiene 28 municipios en la franja de frontera. Las universidades anteriormente mencionadas están presentes en 7 de los 28 municipios de la franja de frontera:

<b>Ciudades</b>	<b>Universidades</b>	<b>Modalidad</b>	<b>A distancia / Presencial</b>	<b>Pública / Privada</b>
Cáceres	FAEL	Letras Portugués-Español	Distancia	Privada
Barra do Bugres	UFMT	Letras Portugués-Español	Distancia	Pública
Comodoro	UNEMAT	Letras Español	Distancia	Pública
Jaurú	UFMT	Letras Portugués-Español	Distancia	Pública
Pontes e Lacerda	FAEL	Letras Portugués-Español	Distancia	Privada
	UFMT	Letras Portugués-Español	Distancia	Pública
Sapezal	FAEL	Letras Portugués-Español	Distancia	Privada
	UNIP	Letras Portugués-Español	Distancia	Privada
Tangará da Serra	UNIP	Letras Portugués-Español	Distancia	Privada
	UNEMAT	Letras Portugués-Español	Presencial	Pública

La UFMT, además de los estudios de la tabla anterior, con el fin de contribuir con el cumplimiento de la Ley 11.161/2005, puso en marcha en los años de 2010 y 2011 una modalidad de formación de profesores de español que consistía en la complementariedad de estudios destinada a los profesores habilitados en portugués, francés o inglés para que pudieran complementar su formación para la práctica pedagógica en lengua española.

Según los datos, Cáceres solo posee una universidad con oferta de un curso de formación de profesores de español, la FAEL que ofrece la modalidad de Letras Portugués-Español, a distancia. En el epígrafe 6.4 describiremos el currículo de las cuatro universidades con sede en la franja de frontera de Mato Grosso que son las universidades a las que posiblemente acceden los individuos de Cáceres.

Conforme ya hemos señalado, el objetivo es presentar un panorama general de la formación docente en Mato Grosso con mayor atención en la franja de frontera. Para ello, más allá de analizar los currículos de las universidades ubicadas en la franja de frontera de Mato Grosso, analizaremos las informaciones a partir de las siguientes categorías revisadas en el capítulo 3, en el apartado 3.4: i) instituciones públicas *versus* privadas; ii) modo presencial *versus* a distancia; iii) modalidad Letras-Español *versus* modalidad Letras Portugués-Español, y iv) presencia *versus* ausencia de trabajo conjunto y de convenios con instituciones universitarias bolivianas. Resaltamos que el debate sobre estas temáticas, aunque no sean temas lingüísticos, tienen destacada importancia en la formación del profesorado de lenguas desde la LAC que pone de relieve la relación entre la política, la producción del conocimiento y los estudios lingüísticos; y desde la pedagogía crítica que se preocupa por formar profesionales reflexivos capaces de leer y entender las problemáticas que afectan la labor docente.

### **6.2.1. Instituciones públicas versus privadas**

De las 14 universidades antes mencionadas que forman profesores de español en Mato Grosso, 12 son privadas (un 85,7%). Ello corresponde a una significativa representación del sector privado en la educación nacional que conforme el último censo educativo de 2016 es del 87,70% (IBGE, 2016).

Las universidades privadas de Brasil, incluidas las de Mato Grosso, forman parte de grandes grupos empresariales educativos. Muchas de las universidades privadas pertenecen a un mismo grupo, aunque tengan nombres diferentes en distintos puntos del país. Como característica propia del sector privado, el fin es adaptarse a la lógica del mercado y garantizar bienes económicos.

Ejemplo de grupo empresarial en el ámbito educativo universitario es uno de los centros privados presentes en Mato Grosso en la formación de profesores de español, la Universidad Cruzeiro do Sul – UNICSUL, que forma parte del Grupo Cruzeiro do Sul Educacional, fundada en 1965 con presencia de diferentes marcas en Brasil. Algunas de ellas son:



Universidades Grupo Cruzeiro do Sul Educacional Fuente: <https://www.cruzeirodosuleducacional.edu.br/> (Fecha de acceso 04/06/2018)

En su página web, podemos ver el afán de captar inversores y para ello destacan la rentabilidad del grupo. Aunque informan sobre el cumplimiento de los criterios legislativos en materia de educación y de los patrones de calidad exigidos por el Ministerio de Educación de Brasil, está presente la visión económica que, en ocasiones parece estar por encima de los fines educativos como podemos ver en la imagen a continuación y en los documentos que atestiguan su solvencia y estabilidad económica.

## CRUZEIRO DO SUL EDUCACIONAL S/A

### DEMONSTRAÇÕES FINANCEIRAS INDIVIDUAIS E CONSOLIDADAS

31 de dezembro de 2017 e 2016
31 de dezembro de 2016 e 2015
31 de dezembro de 2015 e 2014
31 de dezembro de 2014, 2013 e 2012
31 de dezembro de 2013, 2012 e 2011



Fuente: <https://www.cruzeirosuleducacional.edu.br/pt/relacoes-com-os-investidores/cruzeiro-do-sul-educacional-sa>  
(Fecha de acceso: 04/06/2018)

Otra de las universidades, la FAEL, en 3 de las 7 ciudades de la franja de frontera tienen cursos de formación de profesores de español, y también tiene esta visión mercantilista de la educación en la que una de las principales funciones parece ser la búsqueda de inversores:

## INVESTIMENTO

Investir em educação sempre vale a pena. Faça sua parte, seja nosso parceiro.

### POR QUE INVESTIR EM NOSSA PARCERIA?

Os números da EAD cresceram no país. O Brasil totalizou excelentes números para a educação a distância no Censo EAD 2016/2017, com expectativas ainda melhores para 2018. Confira os índices mais relevantes para o EAD:

- Enquanto o EAD cresceu 7,22% o presencial reduziu 2,2%.
- 1,5 Milhões de alunos matriculados em cursos EAD no Brasil.
- Hoje o EAD corresponde a 26% do mercado de ensino superior no país, porém até 2023 a promessa é que esses índices atinjam 51%.
- Em comparação ao último ano o aumento no investimento no EAD chegou a 51%.
- Média de faturamento de 2.2 bilhões de dólares na América Latina.

### OPÇÕES DE INVESTIMENTO INICIAL

#### MODELO EXCLUSIVO

Estrutura exclusiva da FAEL. Neste modelo o parceiro terá um local que atenderá unicamente alunos e candidatos da FAEL. O endereço para este atendimento será uma estrutura educacional (com sala de aula, recepção, laboratório de informática, entre outras exigências) que terá unicamente a comunicação da FAEL externa e internamente. O custo pode variar dependendo da região e a necessidade ou não de reforma.

#### MODELO COMPARTILHADO

Estrutura já implantada para ser compartilhada com outra atividade educacional. Este modelo tem o investimento inicial reduzido e é realizado por meio de parcerias, ou seja, você pode compartilhar uma estrutura já existente de uma escola particular, prefeitura ou empresa.

### ESTRUTURA MÍNIMA POLOS FAEL

**Recepção:** Área mínima de 12m<sup>2</sup>.

**Sala de Coordenação:** Área mínima de 7m<sup>2</sup>.

**Sala para Tutores:** Área mínima de 7m<sup>2</sup>.

**Sala de Aula:** Para o tamanho da sala, seguir a regra: n° de alunos x 20% x 1,5m<sup>2</sup> = Xm<sup>2</sup>, com o mínimo de 20m<sup>2</sup>.

**Laboratório:** Área de 4,5m<sup>2</sup> por máquina, com mínimo de 45m<sup>2</sup>. Mínimo de uma máquina a cada 10 alunos.

#### Biblioteca:

De 1 a 50 alunos = 20 a 35m<sup>2</sup>

De 51 a 100 alunos = 36 a 64m<sup>2</sup>

De 101 em diante = acima de 64m<sup>2</sup>

**Área de convivência:** 2m<sup>2</sup> por aluno, mínimo de 40m<sup>2</sup>.

**Banheiros:** No mínimo um banheiro feminino e um masculino com acessibilidade PNE. No caso do banheiro com acessibilidade, mínimo de 1,50m x 1,50m, barras de apoio e porta de acesso de 90cm.

**Brinquedoteca:** Área mínima de 12m<sup>2</sup>.

**Auditório:** Área mínima de 64m<sup>2</sup>.

**Sala de Estudo:** Área mínima de 12m<sup>2</sup>.

*\*Todos os ambientes devem ter acessibilidade PNE, porta de acesso de 90cm, iluminação, ventilação e limpeza adequada.*

Fuente: <https://sejaumparceiro.fael.edu.br/investmentossa> (Fecha de acceso: 04/06/2018)

La universidad incentiva a aquellos inversores que ya son propietarios de escuelas privadas para que aprovechen la posibilidad de establecer acuerdos que les permita ofrecer estudios universitarios en sus instalaciones.

No olvidemos la necesidad de que la iniciativa privada en la educación cumpla los objetivos constitucionales establecidos sin que los criterios de rentabilidad estén en primer plano (Pérez Cabral, 2017).

Las universidades públicas se centran preferentemente en objetivos sociales y en los patrones educativos lejos de una preocupación económica y valorizan la diversidad sociocultural (Antunes De Alcântara Ferreira Y Zitikoski, 2017; Lourenço, 2016; Landin Negreiros, 2015; Souza Lacerda Botelho Y Secchi, 2015; Jesus Ferreira, 2012; entre otros). Aunque todavía sean escasos los estudios e iniciativas en las universidades públicas de Mato Grosso respecto de la comunidad boliviana residente en la zona, es destacable su trayectoria de preocupación por atender los grupos marginados, un comprometimiento social de la universidad pública, lo que confirma sus objetivos diferenciados para la defensa y mantenimiento de derechos ciudadanos, conforme dicta la LDB (Brasil, 1996). A pesar de la labor de las instituciones públicas de educación universitaria de Mato Grosso, representadas por la UNEMAT y la UFMT, de ofrecer una educación de calidad que responda tanto a las demandas del mundo laboral como a lo social (en el que podría estar incluida una educación lingüística adecuada en contexto de frontera), no cubren de forma satisfactoria el territorio nacional, y deja en manos de las instituciones privadas casi el 90% del alumnado universitario (IBGE, 2016).

Según ya hemos señalado en el apartado 3.4 del capítulo 3, los mejores índices de calidad son obtenidos por las universidades públicas (IBGE, 2016). No obstante, tanto en Mato Grosso, de forma general, como en la franja de frontera, la mayoría de las universidades formadoras de profesores de español son privadas, lo que, según los argumentos anteriormente expuestos, es un factor que no favorece la calidad de formación docente del profesorado de español.

### **6.2.2. Modo presencial versus educación a distancia (EaD)**

La EaD, por sus propios objetivos de tener una mayor amplitud de alumnado residentes en distintas zonas del país, no favorece en principio una formación docente diferenciada, o sea, va a ofrecer la misma formación independientemente de la ubicación geográfica del alumnado. Por lo tanto, no sería la mejor modalidad de enseñanza para ofrecer una formación de profesores específica para la diversidad lingüística fronteriza. No obstante, las universidades públicas de Mato Grosso (UFMT y UNEMAT) que forman profesores de español son universidades originarias de Mato Grosso y creadas para suplir la demanda educativa local. Sus sedes presenciales para fines administrativos y académicos se encuentran solo en Mato Grosso, y por esta razón, el alumnado meta es en su totalidad residente en el estado.

Por otra parte, las universidades privadas EaD ubicadas en la franja de frontera de Mato Grosso (FAEL y UNIP) no son en su origen de Mato Grosso, sino respectivamente de Rio de Janeiro y São Paulo (estados no fronterizos con otros países) y además tienen sedes administrativas en todo el país, lo que da como resultado que su alumnado sea procedente de distintas regiones de Brasil. De ahí que posiblemente no tengan una sensibilización hacia la diversidad lingüística de Mato Grosso y más aún de la frontera. Veremos en el apartado 7.4 si sus currículos contemplan o no contenidos culturales y lingüísticos que facilitan la enseñanza de lenguas en contexto fronterizo.

Las universidades públicas y privadas en la franja de frontera en su mayoría solo ofrecen Letras Español en la modalidad EaD (con existencia de polos presenciales para exámenes). Solo en Tangará da Serra la UNEMAT ofrece la Carrera en la modalidad presencial.

El impulso dado a la EaD en Brasil y su transformación en un sistema de masas (Trow, 1974; Duarte Araújo Castro Y Vera-Cruz Gonçalves Araújo, 2018) puede ser corroborado en Mato Grosso con la destacada presencia de universidades privadas. Asimismo, la mayor oferta de carreras consideradas de menor coste por la iniciativa privada (Giolo, 2018) puede ser comprobada en Mato Grosso. Las universidades privadas con cursos a distancia presentes en la formación de profesores de español en Mato Grosso encajan en este perfil y ofrecen, en su mayoría, carreras en humanidades debido a la baja inversión que estos estudios conllevan.

La oferta de la licenciatura en Letras Portugués-Español de la UFMT que hemos citado en los datos anteriores se inserta en el proyecto de la UAB, conforme el interés del gobierno de democratizar la enseñanza mediante la EaD (Mugnolo, 2009). Las ciudades de la franja de frontera con presencia de la UFMT en la formación de profesores de español – Jaurú, Barra do Bugres y Pontes y Lacerda –, corresponden a las unidades de la UAB en cooperación con la UFMT. Se espera que la UFMT, como universidad pública, abrace los ideales de democratización y formación integral del ciudadano, de la legislación educativa nacional y que se aleje, por tanto, de los objetivos estrictamente económicos de las instituciones privadas, según hemos mencionado en el apartado anterior. Además, es consenso entre la comunidad científica, docente y universitaria que las instituciones públicas siguen con más rigor procesos pedagógicos propios para el éxito de la EaD, así como los demás criterios de calidad exigidos para una buena labor de la educación universitaria. De ello depende una eficaz formación de profesores de español en la franja de frontera de Mato Grosso, pues según los datos que hemos presentado, la oferta de Licenciatura en Español o Portugués-Español de las universidades públicas (UFMT y UNEMAT) es ofrecida mayoritariamente dentro del formato de la EaD. Destacamos, de la misma forma, que las universidades públicas son originarias de Mato Grosso y su alumnado es residente local, lo que puede ser un factor positivo para la oferta de una enseñanza más acorde a las características locales.

No olvidemos la dificultad de desarrollar la competencia comunicativa del profesorado en español desde una perspectiva comunicativa en la modalidad EaD (Jordano De La Torre, 2011) y la necesidad de uso de estrategias tecnológicas adecuadas. Aunque no sea el centro de nuestra investigación al evaluar la competencia comunicativa de los profesores observamos en la colecta de datos una frecuente inseguridad lingüística del profesorado y en la mayoría de los casos no se sentían a gusto hablando en español. Sin embargo, solo uno de los participantes realizó los estudios universitarios en la modalidad EaD, por lo que no podemos relacionar las carencias lingüísticas y docentes del profesorado a esta modalidad de enseñanza.

La EaD en la formación de profesores de español en Mato Grosso, a modo de síntesis, presenta muchos desafíos, tanto en la educación pública como en la privada, entre ellos: i) superar el planteamiento de la ideología de mercantilización de la educación en el sector privado; ii) asegurar el control de la calidad en todos los estudios en la EaD a través de los organismos oficiales competentes y iii) uso de herramientas tecnológicas

actualizadas y adecuadas para el desarrollo de la competencia lingüística, sobre todo la competencia comunicativa. Destacamos que, debido a la fuerte presencia de las universidades privadas en la formación de profesores en Mato Grosso, urgen iniciativas que motiven su mayor sensibilización hacia la diversidad fronteriza, pues forman a un número significativo de profesores de español en zonas de frontera.

La consolidación de la EaD, en particular en Mato Grosso, y más precisamente en la franja de frontera, se justifica por la presencia de municipios con bajo índice poblacional y que, por tanto, no tendrían demanda para la implementación de campus universitario con la oferta de enseñanza presencial. Sin embargo, los estudios ofrecidos deben estar vinculados a la realidad local y no simplemente reducirse a la instauración de iniciativas semejantes en todos los puntos del país. Aunque el principal objetivo de la EaD sea el mayor grado de difusión, en el caso de formación de profesores de ELE en Brasil, se debería pensar en estrategias de diversificación curricular. (En el apartado 7.4 analizamos los currículos de algunas de las universidades de Mato Grosso e intentamos averiguar si la formación de profesores de español que ofrecen las universidades está de acuerdo con las necesidades de la frontera). Asimismo, debe haber un estricto control del sector privado para que la EaD cumpla los estándares de calidad. Por último, la EaD debe estar encabezada por personas cualificadas tanto desde el punto de vista académico de cada área como desde el punto de vista de la formación y experiencia en enseñanza general y enseñanza de lenguas en la modalidad EaD.

### **6.2.3. Modalidad Letras-Español versus modalidad Letras Portugués-Español**

Hemos alertado sobre las deficiencias e inconvenientes de la licenciatura doble en Letras Portugués-Español si la comparamos con la licenciatura única en Letras Español (Menezes de Oliveira y Paiva, 2005, 2006).

Si volvemos a los datos presentados sobre las universidades de Mato Grosso que ofrecen la formación de profesores de español en sus cursos de Letras, vemos que la mayoría de la oferta es de la doble licenciatura Portugués - Español, tanto de forma general en todo el estado como en la franja de frontera. En Mato Grosso, 6 universidades



ofrecen la doble licenciatura y 10 universidades ofrecen la licenciatura única en español. De las 4 universidades de la franja de frontera, 1 ofrece la doble licenciatura y 3 ofrecen la licenciatura única en lengua española.

El menor espacio dedicado en el currículo a los contenidos referentes a la lengua extranjera en las licenciaturas dobles compromete la calidad de la formación del profesorado (Menezes De Oliveira y Paiva, 2006 ), en los que incluimos los/as profesores de ELE. De esta forma, podemos concluir que el predominio de la licenciatura doble en Mato Grosso y en la franja de frontera puede ser un factor de influencia que afecte de forma negativa la formación del profesorado de español.

#### **6.2.4. Presencia versus ausencia de trabajo conjunto y convenios con instituciones universitarias y de investigación bolivianas**

La formación de profesores de español en Mato Grosso debe contemplar los aspectos lingüísticos y culturales de este país en la formación del profesorado. Según hemos visto en el capítulo 5, los bolivianos (así como los indígenas) sufren discriminación por parte de la población brasileña que los asocia a estereotipos negativos relacionados con los episodios de violencia y tráfico de drogas en la frontera. El trabajo colaborativo y la existencia de convenios o iniciativas conjuntas podrían facilitar la extinción de dichos estereotipos y la consecuente integración entre brasileños y bolivianos dentro y fuera del sistema educativo.

El alumnado de los cursos de Letras de las universidades de la franja de frontera de Mato Grosso, sobre todo los futuros profesores de español, podría tener la posibilidad de un mayor acercamiento a los elementos lingüísticos / socioculturales y avances científicos del país vecino mediante acuerdos y convenios de cooperación internacional y académica que facilitaran el diálogo, la transferencia de conocimientos y el intercambio de profesores, investigadores y alumnos. En esta línea, vamos a presentar en este apartado los convenios realizados con las dos universidades públicas de Mato Grosso con estudios de formación de profesorado de español, la UFMT y la UNEMAT. Hemos seleccionado las universidades públicas pues, entre las que están localizadas en la franja de frontera, son las que presentan acuerdos de cooperación internacional con universidades extranjeras.

Según los datos actualizados en la página web de las universidades (UFMT. PROPLAN, 2018 y UNEMAT. Transparencia Pública/Convenios, 2018), en la actualidad, solo hay una universidad boliviana con acuerdo vigente. Los convenios no son en educación de lenguas, pero sería una puerta para este tipo de colaboración.

<b>UNEMAT</b>
Universidad Autónoma Gabriel René Moreno – UAGRM (Bolivia - Santa Cruz) 2014 a 2019

Los acuerdos anteriores son los siguientes:

<b>UFMT</b>	<b>UNEMAT</b>
Universidad Mayor, Real y Pontificia de San Francisco Xavier de Chuquisaca (Sucre) Julio de 2013 a julio de 2018	Universidad Mayor de San Andrés (La Paz) Julio de 2013 a julio de 2018
	Universidad Autónoma Gabriel René Moreno – UAGRM ( Santa Cruz) Marzo de 2006 a marzo de 2011

Aunque algunos de los convenios hayan finalizado recientemente, no hemos encontrado ninguna iniciativa en materia de enseñanza de lenguas o actividades conjuntas entre las facultades o departamentos de Letras de ambos países.

Respecto a los demás países hispanohablantes, las universidades presentan los siguientes convenios, antiguos y vigentes:

	Antiguos	Vigentes
UFMT	Universidad de Burgos (España) 2010-2013	Universidad de Extremadura (España) 2014-2019
	Universidad de Granada (España) 2010-2014	Universidad de Santiago de Compostela (España) 2016-2021
	Universidad de Talca (Chile) 2011-2016	Universidad de Talca (Chile) 2015-2021
	Universidad Católica de Santa María (Perú) 2010-2015	Universidad Continental (Perú) 2014-2019
	Universidad de Matanzas Camilo Cienfuegos (Cuba) 1999	Universidad Ricardo Palma (Perú) 2016-2021
	Universidad Central de las Villas (Cuba) 2004	
	Universidad de Pinar Del Río (Cuba) 1999-2004	
	Universidad Central de las Islas (Cuba) 1994-1998	
UNEMAT	Consejo Superior de Investigaciones Científicas – CSIC (España) 2008-2010	Universidad Nacional de Cuyo (Argentina) 2017-2019 (vigente)
	Universidad de Extremadura (España) 2012-2017	Universidad Nacional de Colombia (Colombia) 2013-2023

	Universidad de Río Cuarto (Argentina)  2004-2009	Facultad de Ciencias Médicas Dr. Ernesto "Che" Guevara de la Serna, Pinar del Río (Cuba)  2007-2022
	Universidad nacional de la Amazonía Peruana (Perú)  2010-2015	
	Universidad de Pinar Del Río (Cuba)  1996-1999	
	Instituto Superior Pedagógico Enrique José Varona (Cuba)  1995-1999	
	Instituto Superior Pedagógico Frank Pais Garcia (Cuba)  1995-2000	
	Universidad de La Habana (Cuba)  1996-1999	
	Centro Universitario De Sancti Espiritos (Cuba)  2004-2009	
	Facultad de Ciencias Médicas Dr. Ernesto "Che" Guevara de la Serna Pinar del Río (Cuba)  2007-2008	

Los 21 convenios antiguos se refieren a los siguientes países:

País	Número de Universidades
Argentina	1
Bolivia	3
España	4
Chile	1
Cuba	10
Perú	2

Los 9 convenios vigentes se refieren a los siguientes países:

País	Número de Universidades
Argentina	1
Bolivia	1
Chile	1
Colombia	1
Cuba	1
España	2
Perú	2

Destacamos que ninguno de los convenios se refiere de forma específica a las Facultades de Letras de los distintos países. Algunos de los acuerdos son para el área de medicina o de ciencias de forma específica, como por ejemplo el área de medio ambiente y desarrollo sostenible. Pocos son los convenios en particular del área de Humanidades. Asimismo, resaltamos que el único convenio de cooperación vigente con Bolivia

(UNEMAT-UAGRM) no ha concretado ninguna iniciativa en materia de lenguas. La UAGRM, a su vez, se ubica en Santa Cruz de la Sierra, capital del Departamento de Santa Cruz, el más cercano a la frontera de Mato Grosso. El hecho de existir la Facultad de Humanidades y la oferta de grado en Lenguas Modernas y Filología Hispánica en la UAGRM justificaría una cooperación activa con dicha universidad en materia de integración lingüística ya que poseen docentes e investigadores en materia de lenguas.

Resaltamos, además, que los acuerdos vigentes con la UFMT son todos con el campus de Cuiabá, o sea, ninguno con los campus de las ciudades fronterizas. Asimismo, observamos un número de acuerdos significativos con países hispanohablantes, pero, de forma similar a lo que acabamos de mencionar, no hemos encontrado acciones interuniversitarias sobre enseñanza de lenguas o de formación docente.

### **6.3. La formación continua**

La formación continua de profesores de español en Mato Grosso se vio intensificada a partir de la promulgación de la Ley 11.161/2005 (Brasil, 2005). En períodos anteriores no se contemplan iniciativas específicas de formación continua para el profesorado de español en el Estado. Tras la Ley 11.161/2005, la SEDUC realizó actividades formativas como cursos, congresos y seminarios. Con la revocación de la ley, no habrá incentivo en la esfera pública para la reanudación del trabajo realizado desde 2005 y el esfuerzo y avances logrados pueden simplemente perderse, pues como vimos, la formación docente debe ser vista como un proceso, no como un producto que se agota.

El gobierno de Mato Grosso ha realizado acciones para cumplir la Ley 11.161/2005 y fomentar la formación del profesorado. En esta línea ha celebrado un acuerdo con la Embajada de España que culminó en 2006 en la apertura del Centro de Formación de Lengua Española y del Centro de Recursos Didácticos de Español (CRDE), ambos en Cuiabá. Estas iniciativas tienen como objetivo ofrecer herramientas para la investigación en lengua española y para cubrir las necesidades en la formación continua. Como podemos ver en la noticia divulgada en la página de la Secretaría de Educación del Estado de Mato Grosso – SEDUC, esta no fue la primera colaboración de la Embajada de España

en la formación de profesores en Mato Grosso. Antes incluso de la Ley 11.161/2005, la Embajada Española ya había concretado cursos de formación docente en Mato Grosso.

Para começar o processo de instalação do Centro de Recursos, a Embaixada disponibilizou um assessor especialista em Língua Espanhola, Juan Fernandez, que vai acompanhar todo o processo no Brasil. “Além dos professores da rede pública estadual também vamos atender os estudantes de institutos educativos que oferecem a Língua Espanhola”, observou Juan Fernandez. A Embaixada da Espanha já é parceira da Seduc em uma outra ação. Em 2004, Mato Grosso foi o primeiro Estado a assinar o Termo de Cooperação para o ensino da Língua Espanhola dirigido para professores da rede estadual de ensino. Hoje são 180 professores formados, ainda este ano, mais 120 devem receber a formação continuada em Língua Espanhola. (SEDUC, 2006)

La formación ofrecida en los últimos años en Cuiabá, en junio de 2016 y en noviembre de 2017 (SEDUC, 2016, 2017) para los profesores de español de Mato Grosso son resultado del convenio entre la SEDUC y la Embajada de España. En 2018 todavía no se ha realizado ninguna iniciativa de actualización pedagógica para el profesorado de español.

A partir de lo expuesto anteriormente, podemos concluir que España es un agente activo en la formación de profesores en el Estado y, de forma similar a lo que señalamos en el apartado anterior, no se contemplan propuestas de formación continua en colaboración con Bolivia. La cooperación internacional se centra casi de forma exclusiva en España. Esto se debe a la consolidada trayectoria y afán del Gobierno español de difundir su lengua fuera de sus fronteras como parte de una visión económica y cultural de la lengua, y también debido, a la falta de preparación y planificación de las instituciones brasileñas para suplir el aumento de la demanda de formación de profesores de español tras la Ley 11.161/2005 (Brasil, 2005).

Destacamos, además, que la mayoría de las actividades realizadas son llevadas a cabo en Cuiabá, lo que dificulta la participación de los profesores que viven y trabajan en la frontera. Asimismo, la centralización de los cursos de formación en Cuiabá deja posiblemente en un segundo plano las necesidades de los profesores de la frontera más cercana a Bolivia.

En el planeamiento de las actividades que hemos detectado, no ha habido una participación activa del profesorado local. Como hemos visto en el capítulo 3, es necesario que los profesores se involucren en todas las etapas del proceso formativo. Este es uno de los factores clave para que una formación continua sea verdaderamente significativa (Lorente, 2014; Lorente Y Arnold, 2017; Esteve, 2013; Kortaghen, 2001). En particular en la franja de frontera, en los cursos ofrecidos por el Gobierno nacional, por el de Mato Grosso o desde instituciones internacionales o privadas, es esencial que se involucre al profesorado, pues son ellos los conocedores de la realidad y de las problemáticas sociales y educativas que afectan a la enseñanza de lenguas.

#### **6.4. Currículos universitarios**

En este apartado haremos un análisis de los currículos de las universidades presentes en Mato Grosso que forman profesores de español. Las universidades seleccionadas para el análisis del currículo son las universidades que ofrecen los estudios en la zona de frontera: la UNEMAT, la UFMT, la FAEL y la UNIP. Recordemos que, en Cáceres, ninguna de ellas ofrece los estudios en la modalidad presencial, sino que ofrecen los estudios en la modalidad EaD con centros presenciales para la realización de exámenes. Por esta razón, en el caso de las universidades que presentan las dos modalidades (EaD y presencial), que son la UNEMAT y la UFMT, analizamos la modalidad EaD pues es a la que acude el alumnado de Cáceres y de la frontera en general. De todas formas, señalamos que prácticamente no se presentan puntos de divergencia entre las modalidades presencial y EaD. Destacamos anteriormente que los estudios a distancia tienen el fin de abarcar diversas regiones y que, por esta razón, tienen escaso potencial de ofrecer una formación del profesorado de ELE de forma particularizada a las diferentes demandas sociolingüísticas, en concreto de las zonas fronterizas. Sin embargo, la formación de profesores de ELE en un país de dimensiones continentales como Brasil y con diferencias enormes de una zona a otra en todos los ámbitos (social, económico, cultural y lingüístico) debería partir de la realidad local, sobre todo en la frontera con países hispanohablantes. Insistimos en que, si la EaD desea cumplir el papel de democratización de una enseñanza universitaria de calidad en Brasil, en el caso de la



formación docente de ELE, tiene el reto añadido de ofrecer una formación según la diversidad sociolingüística local. Además, resaltamos que las universidades públicas, la UNEMAT y la UFMT, son originarias de Mato Grosso y solo presentan centros presenciales en dicho Estado, por lo que su alumnado reside en la zona. Este hecho justifica la concepción de una formación de profesores particularizada a las demandas sociolingüísticas de Mato Grosso. Por otro lado, las universidades privadas no son originarias de Mato Grosso y sus centros presenciales están localizados también en otros Estados del país. Ello dificulta, o podemos decir que incluso imposibilita, la tarea de ofrecer una formación docente adecuada a las diferentes demandas sociolingüísticas locales.

A partir del proyecto pedagógico y de los currículos de las cuatro universidades, reflexionamos si las universidades contemplan una formación del docente de lengua española de acuerdo con las particularidades de la frontera y con las problemáticas que ello conlleva en el ámbito educativo. Nos centramos en aquellos puntos que pueden ser favorables a desarrollar lo que hemos llamado formación sociolingüística, o sea, los saberes y competencias que desde la sociolingüística favorecen una enseñanza de ELE en consonancia con las particularidades de la zona y que pueda ser un factor hacia el fomento de la integración y de la disminución de conflictos entre individuos de diferentes orígenes étnicos, sociales y culturales. Para ello, nos focalizamos en la justificación y objetivos de la oferta de los estudios, en las competencias que debe desarrollar el futuro profesor y en las asignaturas que ofrecen.

## **UNEMAT**

Conforme hemos explicado anteriormente, analizamos el Proyecto Pedagógico del Curso de Licenciatura en Letras – Habilitación en Lengua y Literatura de Lengua Portuguesa y Lengua Española (UNEMAT, 2013) de la modalidad EaD pues la unidad de Cáceres no ofrece la modalidad presencial. La modalidad presencial es ofrecida en Tangará da Serra, a 320 km de Cáceres. La modalidad EaD cuenta con centros presenciales en Mato Grosso en las ciudades de Guarantã do Norte y Comodoro en los que el alumnado acude para la realización de exámenes y demás trámites académicos y burocráticos (a 920 km y 420 km respectivamente de Cáceres). Por la presencia de centros

presenciales solo en Mato Grosso, podemos decir que prácticamente la totalidad del alumnado de la modalidad EaD reside en este Estado. Los centros tienen estructura adecuada para la investigación (salas de estudio, bibliotecas, laboratorios de informática, laboratorios didácticos, recursos audiovisuales diversos) y profesorado cualificado en el área, para la atención al alumnado con tutorías semanales. No están disponibles el número de profesores con título de doctor en los estudios de Letras que analizamos, pero es sabido que las exigencias de ingreso de docentes en las universidades públicas mantienen un alto índice de doctores en la plantilla de profesorado.

En el Proyecto Pedagógico (UNEMAT, 2013), como justificación para la oferta de los estudios de formación de profesores de español, la universidad señala la falta de profesorado y el intento de contribuir para cumplir tanto con la Ley 11.161/2005 así como con la Resolución 349/06 (Brasil, 2006b). Presenta una propuesta formativa basada en la reflexión/acción/reflexión que conduzca al futuro profesor a una estrecha relación con la escuela de enseñanza fundamental y media. Asimismo, destaca que los estudios cumplen con la exigencia legal del Ministerio de Educación de incluir Educación en Derechos Humanos como presupuestos indispensables a la formación del profesor cuya demanda provenga de las características identitarias de la zona en la que el curso sea ofrecido. Estos presupuestos tienen relación con nuestra propuesta de formación docente sociolingüística que considera que las características locales (identitarias, culturales y lingüísticas) son de extrema importancia y deben estar en relación con los conocimientos lingüísticos y pedagógicos del profesor para favorecer la integración entre el alumnado y la disminución de conflictos sociales y culturales.

Entre los objetivos, también encontramos la meta de que la formación docente contribuya a disminuir las tensiones culturales, sociales y étnicas de la zona: “formar profissionais dinâmicos que tenham tenham uma maior visão da conciencia social” (UNEMAT, 2013: 19).

Como competencias, propone (UNEMAT, 2013: 20-21):

- Dominio y uso de la lengua en sus manifestaciones oral y escrita, en el sentido de recepción y producción de textos.
- Reflexión sobre el lenguaje como fenómeno psicológico, educativo, social, histórico, cultural, político e ideológico.

- Visión crítica de las perspectivas teóricas adoptadas en las investigaciones lingüísticas.
- Preparación profesional actualizada según las dinámicas del mercado de trabajo.
- Uso de recursos tecnológicos.
- Dominio de contenidos básicos respecto a los procesos de enseñanza y aprendizaje en la enseñanza fundamental y media.
- Dominio de métodos y técnicas pedagógicas que permitan la transposición de los conocimientos para los diferentes niveles de enseñanza.

En la segunda competencia, vemos claramente plasmada la necesidad de considerar los factores políticos, sociales e ideológicos en la enseñanza de lenguas, conforme los temas que hemos tratado en el capítulo 2. Además, propone una visión crítica de las teorías lingüísticas aliada a una formación pedagógica. Todo ello, podemos considerarlo como bases de la formación sociolingüística que proponemos.

El proyecto pedagógico de la UNEMAT propone los objetivos propios para el estudio de la lengua materna en los que destaca que se debe ofrecer una formación general sobre lingüística, sobre cuestiones de discurso y texto y de aspectos sociales del lenguaje, con el fin de posibilitar la reflexión sobre las relaciones del lenguaje con la cultura, la historia y la sociedad (UNEMAT, 2013: 46). Sin embargo, describe los objetivos propios para el estudio de la lengua extranjera.

La formación de profesores de ELE en la UNEMAT se divide conforme la tabla a continuación:

ORD	COMPONENTES DA MATRIZ CURRICULAR	CARGA HORARIA
1	UNIDADE CURRICULAR I - Formação geral/humanística	360
2	UNIDADE CURRICULAR II – Formação específica	2190
4	UNIDADE CURRICULAR III – Formação docente /enriquecimento	330
	Atividades Complementares	200
5	Total da Carga Horária do Curso	3.080

(UNEMAT, 2013: 53)

La formación general/humanística se basa en una formación social que incluye asignaturas como antropología, filosofía e historia/cultura afro-brasileira e indígena. No

obstante, en esta parte del curso, los temas sociales son tratados de forma genérica, no son tratados desde el punto de vista lingüístico y en la mayoría de los casos las asignaturas son impartidas por profesores expertos en el área sin formación lingüística. Sobre ello, podemos preguntarnos si el alumnado desarrolla las competencias para relacionar estos contenidos a lo lingüístico conforme vimos en el capítulo 2 a partir de la relación entre lengua, sociedad y cultura.

Observamos otras asignaturas en el apartado de formación docente que, aunque estén fuera del ámbito lingüístico, están relacionadas a la formación sociolingüística que proponemos, Sociología aplicada a la educación, y Organización y políticas educativas. No obstante, una vez más, no están enfocadas desde lo lingüístico. La última asignatura citada, por ejemplo, no trata de políticas lingüísticas. También en este apartado de asignaturas, la de Didáctica incluye bibliografía básica sobre la elaboración del Plan Político Pedagógico y en Organización y políticas educativas encontramos referencias de la Pedagogía Crítica en la bibliografía complementaria (Paulo Freire - Pedagogía del Oprimido y Pedagogía de la Esperanza). Además, en Práctica, se incluye bibliografía complementaria sobre lengua e identidad.

En el apartado de formación específica, en las asignaturas de lengua portuguesa y lingüística, encontramos referencias en la bibliografía complementaria sobre lenguaje e ideología y bibliografía básica sobre prejuicio lingüístico, ambos temas de suma importancia para el tipo de formación docente que proponemos.

Las asignaturas de lengua española (Lengua Española I a VIII) proponen como objetivos desarrollar la competencia comunicativa a nivel básico (Lengua Española I, II y III), a nivel intermedio (Lengua Española IV, V y VI) y a nivel avanzado (Lengua Española VII y VIII). Resumimos a continuación los contenidos de las asignaturas de lengua española y la bibliografía (UNEMAT, 2013: 59-118)

#### Lengua española I

- Desarrollo de la competencia comunicativa a nivel básico.
- Introducción al estudio de los aspectos culturales de la lengua española por la lectura y discusión de textos literarios y no literarios.
- Bibliografía básica y complementaria: libros didácticos, gramáticas y libros de temas gramaticales específicos.

## Lengua española II

- Incremento del desarrollo de la competencia comunicativa a nivel básico.
- Incremento del estudio de los aspectos culturales de la lengua española por la lectura y discusión de textos literarios y no literarios.
- Bibliografía básica y complementaria: libros didácticos, gramáticas y libros de temas gramaticales específicos.

## Lengua Española III

- Incremento del desarrollo de la competencia comunicativa a nivel básico.
- Incremento del estudio de los aspectos culturales de la lengua española por la lectura y discusión de textos literarios y no literarios.
- Bibliografía básica: libros didácticos, gramáticas, libros de temas gramaticales específicos y libros sobre fonética del español.
- Bibliografía complementaria: referencias sobre la variación dialectal del español.

## Lengua Española IV:

- Desarrollo de la competencia comunicativa a nivel intermedio.
- Incremento del estudio de los aspectos culturales de la lengua española por la lectura y discusión de textos literarios y no literarios.
- Bibliografía básica: libros didácticos, gramáticas y libros de temas gramaticales específicos.
- Bibliografía complementaria: libros sobre fonética del español.

## Lengua Española V:

- Conocimiento y desarrollo progresivo de la competencia comunicativa a nivel intermedio.
- Morfología, sintaxis y ortografía: estructuras lingüísticas básicas.
- Bibliografía básica: libros didácticos, gramáticas y libros de temas gramaticales específicos.
- Bibliografía complementaria: libros de gramática e incluye PCN y OCEM.

## Lengua Española VI:

- Conocimiento y desarrollo progresivo de la competencia comunicativa a nivel intermedio.
- Práctica de lectura y producción de textos.
- Bibliografía básica: libros didácticos, gramáticas y libros de temas gramaticales específicos.
- Bibliografía complementaria: libros de gramática e incluye PCN y OCEM.

#### Lengua Española VII:

- Conocimiento y desarrollo progresivo de la competencia comunicativa.
- Morfología, sintaxis y ortografía: Estructuras lingüísticas avanzadas.
- Bibliografía básica: libros de vocabulario y ortografía.
- Bibliografía complementaria: libros de gramática, libros de dinámicas para las clases de LE e incluye PCN y OCEM.

#### Lengua Española VIII:

- Conocimiento y desarrollo progresivo de la competencia comunicativa.
- Estructuras lingüísticas avanzadas.
- Bibliografía básica: libros sobre producción escrita y comprensión lectora y temas gramaticales / libro sobre las variedades lingüísticas del español de América<sup>14</sup>.
- Bibliografía complementaria: libros sobre dinámicas para las clases de ELE; libros de gramática.

A modo de síntesis, la temática cultura y sociedad aparece casi siempre en las asignaturas fuera del ámbito lingüístico y en bibliografía complementaria, con algunas excepciones. Además, no se ofrece la asignatura de sociolingüística. El tema de las variedades lingüísticas aparece solo en la bibliografía sin que sea un tópico de alguna asignatura. Por lo general no parece despertar en el profesor una consciencia hacia la

---

<sup>14</sup>ANDIÓN HERRERO, M. A. (2010). Variedades del español de América: una lengua y diecinueve países. Brasilia: Consejería de Educación de la Embajada de España

diversidad lingüística y hacia el contexto fronterizo para que reflexione sobre la necesidad de enseñar la lengua de forma contextualizada en la frontera y de valorar el plurilingüismo y desarrollar la interculturalidad. Aunque los estudios sean ofrecidos en la modalidad a distancia, es una universidad de Mato Grosso, o sea, una universidad ubicada en la frontera con Bolivia con prácticamente la totalidad de su alumnado residente en el Estado, y era esperable que entre la justificación encontráramos alguna referencia a la frontera y a la mayor presencia de la lengua española en la zona, pero no es así. La justificación central ha sido la Ley 11.161/2005. Ahora que la ley está revocada, ¿no hay justificación para formar profesores de ELE en la zona?

## **UFMT**

De forma similar al análisis realizado anteriormente sobre la UNEMAT, analizaremos el Proyecto Pedagógico del Curso de Letras Portugués-Español de la UFMT (UFMT, 2017) de la modalidad EaD porque es la modalidad que posiblemente acceden el alumnado de Cáceres y de la zona de frontera. La UFMT en la modalidad EaD de la formación de profesores de español cuenta con centros presenciales en 9 ciudades de Mato Grosso: (Primavera do Leste, Barra do Bugres, Nova Xavantina, Jauru, Lucas do Rio Verde, Sorriso, Ribeirão Cascalheira, Pontes e Lacerda y Colíder. De ellos, 3 se encuentran en la franja de frontera: Barra do Bugres, Jauru y Pontes e Lacerda. Cáceres no cuenta con un centro presencial de la UFMT, el más cercano es Pontes e Lacerda a una distancia de 50 km. En estas unidades el alumnado acude para la realización de exámenes y demás trámites académicos y burocráticos. Los centros de EaD son administrados por la Secretaría de Educación de los ayuntamientos correspondientes que asignan un coordinador en el área. La SEDUC colabora con la gestión cediendo profesores y recursos materiales. Por lo tanto, las sedes presenciales cuentan con estructura física adecuada y profesionales cualificados para atención al alumnado y tutorías. El 65% del profesorado que compone el cuerpo docente del curso posee título de doctor, lo que es un índice de la calidad académica de la mayoría del profesorado.

Semejante a la situación de la UNEMAT, podemos decir que prácticamente la totalidad del alumnado de la modalidad EaD reside en el Estado de Mato Grosso ya que

los centros presenciales están localizados en dicho Estado. La modalidad presencial es ofrecida en Cuiabá, a 220 km de Cáceres.

El Proyecto Pedagógico del Curso de Letras Português-Español de la UFMT (UFMT, 2017) justifica la oferta de los estudios como una forma de contribución a la educación nacional ya que esta es uno de los factores esenciales para el desarrollo, para la construcción de la ciudadanía, para la democratización, la inclusión y la transformación social. Además, apoya la justificación en el hecho de:

(...) ser a língua produto de cultura humana e, como tal, deve ser estudada, entendida e utilizada de maneira a seguir aquilo que se determina como normativamente aceitável. Ao mesmo tempo, tanto a língua Portuguesa como as Línguas Estrangeiras devem ser entendidas como veículo de transmissão da história, de informações e do patrimônio cultural bem como fator de inclusão nas sociedades contemporâneas. (UFMT, 2017: 13)

Los estudios propuestos por la UFMT se basan en una visión humanista y crítica de la lengua que habilita a la enseñanza, articulando informaciones pedagógicas, lingüísticas, literarias y culturales.

Vemos en la justificación una estrecha relación con la formación sociolingüística que proponemos en el sentido de ver la lengua tanto como factor de inclusión social como instrumento de manifestaciones culturales. La justificación de la UFMT, en comparación con la de la UNEMAT, presenta un avance al no centrarse en la prerrogativa legal y no aspirar como prioridad al cumplimiento de una ley, sino querer colaborar para formar profesores comprometidos en enseñar la lengua como forma de acceso a una cultura y como forma de favorecer la inclusión social.

Entre sus objetivos generales, propone:

- Formar de modo consistente e contextualizado o acadêmico nos conteúdos de sua área de atuação.
- Proporcionar ao acadêmico uma formação teórica sólida, interdisciplinar e consistente sobre educação e sobre os princípios políticos, éticos e estéticos pertinentes à profissão de docente.
- Desenvolver a compreensão da escola como espaço social sensível à



história e à cultura locais, bem como espaço privilegiado para o ensino e pesquisa.

(UFMT, 2017: 16)

En los objetivos específicos, más allá de contemplar el desarrollo de la competencia lingüística en la lengua extranjera unida a una formación pedagógica, aspira a:

- Preparar professores aptos a interpretar, divulgar, conservar e renovar as culturas produzidas pelos falantes dos idiomas português e espanhol em favor da recíproca compreensão e enriquecimento dos bens culturais.
- Selecionar temas e conteúdos que possibilitem a reflexão sobre os contextos das realidades vividas pelos acadêmicos, nos diferentes espaços de trabalho e também nas esferas local e regional.

(UFMT, 2017: 17)

En la introducción de las competencias del futuro profesor, el documento afirma que:

O profissional em Letras deve ter domínio do uso da língua ou das línguas que sejam objeto de seus estudos, em termos de sua estrutura, funcionamento e manifestações estéticas, além de ter consciência das variedades linguísticas e culturais. (UFMT, 2017: 17)

A continuación indica una serie de competencias, entre ellas, encontramos:

- Reflexão analítica e crítica sobre a linguagem como fenômeno psicológico, educacional, social, histórico, cultural, político e ideológico.
- Visão crítica das perspectivas teóricas adotadas nas investigações linguísticas e literárias, que fundamentam sua formação profissional;
- Percepção de diferentes contextos interculturais e as formas linguística, estética, ética e ideológica de expressão.
- Capacidade de exercer a docência, levando em conta a prática que colabora na transformação da realidade, buscando uma sociedade mais equânime.

(UFMT, 2017: 18)

Observamos en los objetivos y en las competencias anteriores directrices que presentan muchos puntos de convergencia con la visión de una formación docente de base sociolingüística. En primer lugar, en los objetivos incluye principios políticos y éticos, la necesidad de que la escuela sea sensible a las características locales, y que la enseñanza de lengua favorezca la recíproca comprensión entre culturas. En segundo lugar, las competencias ven la lengua como un fenómeno de distintas índoles (psicológico, social, histórico, cultural, político, social e ideológico), la importancia de una perspectiva crítica en los estudios lingüísticos. Todo ello, está relacionado con lo que hemos propuesto como elementos de base de una formación sociolingüística para profesores de LE: conocer los principios de la política lingüística, ver la lengua desde el punto de vista cultural, político e ideológico a partir de la lingüística y de la pedagogía críticas. Ahora bien, estos objetivos y competencias deben estar plasmados en el contenido de las asignaturas. Veamos a continuación esta cuestión.

El currículo divide asignaturas de fundamentación básica, de fundamentación profesional y de formación complementaria. En parte de las asignaturas básicas del currículo, encontramos Introducción a la sociología que, aunque trate de temas sociales no lo relaciona a lo lingüístico. También en el apartado de formación básica, encontramos dos asignaturas que pueden fomentar una enseñanza de la lengua española en contexto de diversidad sociocultural y étnica, una en carácter obligatorio y otra en carácter optativo, conforme vemos a continuación:

**- Estudos Étnico-Raciais (Obrigatoria)**

Cor”, “Raça” e “Etnia”: o racismo científico e a classificação racial no Brasil. Escravidão, cidadania e desigualdades raciais na sociedade brasileira. Contribuições culturais afro-brasileiras e indígenas. Línguas africanas e formação do Português no Brasil. O campo da Sociolinguística e as comunidades negro-linguísticas e indígenas brasileiras. Contextos de fala afro-brasileira e indígena: rituais, quilombos, comunidades rurais e aldeias. Linguagem e identidades no Brasil. Preconceito e racismo na literatura brasileira. Literatura afro-brasileira. Relações raciais: discurso e poder. Relações raciais, currículo e prática pedagógica. (UFMT, 2017: 127)

**- Estudos Étnico-Raciais em Língua Espanhola (optativa)**

Linguagem e cultura. Diversidade cultural e diversidade linguística. Identidade e poder. A língua Espanhola nos diferentes contextos culturais. Relações Étnico Raciais e a língua Espanhola. Teorias sobre o racismo, sexismo, preconceito e discriminação racial e de gênero em língua Espanhola. Movimentos de resistência e políticas de identidade. Representações identitárias étnicas e de gênero nas literaturas de língua Espanhola e nas artes. O status e o papel da língua Espanhola na atualidade. Estratégias favorecedoras à inclusão de temas étnico-raciais e de gênero nas aulas de língua Espanhola a partir de uma abordagem crítico-reflexiva. (UFMT, 2017: 194)

Las dos asignaturas, forman y conciencian al futuro docente acerca de la diversidad social y étnica y la influencia en cuestiones lingüísticas e identitarias tan importantes en la configuración de las actitudes y con influencia inmediata en la enseñanza de lenguas conforme hemos visto en el capítulo 2. No obstante, señalamos que aunque ambas asignaturas traten sobre la relación étnica y social en relación con lo lingüístico, ninguna de ellas contempla referencias bibliográficas desde el punto de vista lingüístico sino más bien tratan de la diversidad étnica brasileña fuera de la perspectiva lingüística. Asimismo, destacamos que la que se inserta en el ámbito de la lengua española es optativa.

La LDB y los PCN están incluidos en las asignaturas de Práctica y Organización y Fundamentos de la Educación Básica. Sin embargo, no sabemos si tratan lo que concierne a las lenguas en dichos documentos.

En las asignaturas de lengua española, tratan los siguientes temas. La bibliografía la resumimos después de la descripción de cada asignatura:

### **Língua Espanhola I**

Desenvolvimento progressivo de competência enunciativa oral e escrita. Ênfase em fonologia, ortografia e fixação das estruturas linguísticas básicas. Leitura e produção de textos. Noções sobre os valores culturais dos povos de fala hispânica. (UFMT, 2017: 79)

Bibliografía: gramáticas y libros sobre didáctica de lenguas extranjeras.

### **Tópicos Gramaticais em Língua Espanhola:**

Prática de leitura e produção de textos acadêmicos. O resumo; a resenha; o artigo acadêmico. Estudo aprofundado de textos da ordem do argumentar, privilegiando-se a produção de pequenos ensaios e artigos acadêmicos a partir de temas da atualidade. Revisão das normas gramaticais, convenções da escrita e normas da ABNT a partir da produção textual dos alunos. (UFMT, 2017: 80)

Bibliografía: libros sobre producción de textos y sobre formación de profesores.

### **Língua Espanhola II**

Abordagem descritiva e prática de aspectos morfossintáticos da língua espanhola que dificultam a produção enunciativa dos falantes de língua portuguesa porque decorrem da extrema proximidade entre ambas as línguas, afastando os formandos do nível de correção enunciativa a que se aspira na formação de professores da língua estrangeira. Os tópicos serão considerados sobre uma base contrastiva. (UFMT, 2017: 81)

Bibliografía: gramáticas y libros sobre didáctica de lenguas extranjeras.

### **Língua Espanhola III**

Aprofundamento dos conhecimentos da estrutura linguística em nível intermediário. Estudo da história da língua espanhola, sua variedade e unidade na atualidade e dialetos peninsulares. Leitura, análise e produção de textos. (UFMT, 2017: 91)

Bibliografía: gramáticas y libros sobre didáctica de lenguas extranjeras.

### **Língua Espanhola IV**

Aprofundamento dos conhecimentos da estrutura linguística em nível intermediário. Estudo da história da língua espanhola, sua variedade e unidade na atualidade e dialetos peninsulares. Leitura, análise e produção de textos. (UFMT, 2017: 93)

Bibliografía: gramáticas y libros sobre didáctica de lenguas extranjeras.

### **Língua Espanhola V**

Desenvolvimento da competência enunciativa oral e escrita. Leitura, análise e produção de textos. Relação entre os tempos e modos verbais. (UFMT, 2017: 98)

Bibliografía: gramáticas y libros sobre didáctica de lenguas extranjeras.

### **Língua Espanhola VI**

Desenvolvimento da competência enunciativa oral e escrita. Leitura, análise e produção de textos. Relação entre os tempos e modos verbais. (UFMT, 2017: 105)

Bibliografía: gramáticas y libros sobre didáctica de lenguas extranjeras.

### **Língua Espanhola VII**

Desenvolvimento da competência enunciativa oral e escrita. Leitura, análise e produção de textos. Relação entre os tempos e modos verbais. (UFMT, 2017: 113)

Bibliografía: gramáticas y libros sobre didáctica de lenguas extranjeras.

### **Fonética y Fonología em Lengua Española**

Abordagem descritiva e prática de aspectos fonéticos e fonológicos da língua espanhola que dificultam a produção enunciativa oral dos falantes de língua portuguesa porque decorrem da extrema proximidade entre ambas as línguas, assim afastando os formandos do nível de correção enunciativa a que se aspira na formação de professores da língua estrangeira. Os tópicos serão considerados sobre base contrastiva. (UFMT, 2017: 133)

Bibliografía: libros de fonética.

Podemos concluir que la justificación del proyecto Pedagógico de la UFMT contempla las bases de una visión sociolingüística en la medida que ve la lengua como factor de inclusión social, conforme hemos visto en el capítulo 2 (Piller, 2016) y como

instrumento de transmisión de cultura. No obstante, siendo la mayor universidad del Estado de Mato Grosso, no hace ninguna mención a la diversidad lingüística del Estado ni tampoco a la frontera. Aunque sean estudios ofrecidos en la modalidad a distancia, los polos presenciales para la realización de exámenes y otros trámites burocráticos están ubicados en Mato Grosso e, indudablemente, la inmensa mayoría del alumnado es del mismo Estado y muy probablemente van a ejercer la profesión en la misma zona. Ello justificaría ver la frontera y la diversidad sociolingüística local como elementos a ser considerados en el Proyecto Pedagógico.

Algunas de las asignaturas del apartado de formación básica tratan contenidos que relacionan cultura y sociedad, pero fuera del ámbito lingüístico. Una vez más insistimos en que esta relación en la formación del profesorado de lenguas se debe hacer desde la perspectiva lingüística. Respecto al tema de las variedades lingüísticas, incluye las variedades peninsulares sin ninguna mención a las variedades hispanoamericanas. Tampoco hay bibliografía sobre variación dialectal del español en ninguna de las asignaturas. Recordemos que en las competencias señala que se debe desarrollar la consciencia de las variedades lingüísticas, pero dicha competencia no se ve plasmada en las asignaturas de lengua española, tampoco en las asignaturas de lengua portuguesa.

El Proyecto Pedagógico incluye como competencia la capacidad de relacionar la lengua con lo social y lo ideológico, temática de extrema relevancia para la formación del profesorado en contextos de diversidad sociolingüística, conforme hemos visto en el capítulo 2. Se ve el reflejo de esta competencia en dos asignaturas, Estudios Étnico-Raciales y Estudios Étnico-Raciales en Lengua Española, pero destacamos que la segunda tiene carácter optativo y que la bibliografía de ambas asignaturas se basa en la diversidad étnica y racial, sobre todo de Brasil, sin una perspectiva lingüística.

Las asignaturas del apartado de formación docente incluyen el estudio de la LDB y de los PCN, pero por tratarse de asignaturas fuera del apartado específico, o sea, del apartado lingüístico, no sabemos si las asignaturas se centran en los preceptos generales de dichos documentos o si enfocan en el tratamiento de las lenguas. Recordemos que muchas de las asignaturas de formación docente en Brasil son impartidas por expertos en educación sin una formación específica en el ámbito del futuro profesorado que está formando. Asimismo, respecto a la formación docente, no hay referencias a la pedagogía crítica, sea en la descripción de las asignaturas, sea en las referencias bibliográficas.

Por lo general, parece despertar en el profesor una consciencia hacia la diversidad social y étnica, sobre todo a partir de las dos asignaturas que tratan en concreto este tema. Sin embargo, no parece despertar tanto la conciencia hacia la diversidad lingüística local y hacia las variedades lingüísticas del español, tampoco del portugués. Por lo tanto, parece que lleva a la reflexión sobre la diversidad étnica y racial pero no podemos afirmar que sea al punto de hacerles relacionarlo a la diversidad lingüística local y a los conflictos y actitudes lingüísticos en la frontera.

## **FAEL**

La FAEL tiene su sede en el Estado de Paraná, en la Región sur de Brasil y ofrece estudios en la modalidad EaD. Sus centros presenciales están ubicados en entidades colaboradoras que en su mayoría son escuelas y colegios privados, que aprovechan su estructura para servir de unidad de apoyo presencial a los estudios EaD de la FAEL. Estos centros presenciales realizan los trámites administrativos y la realización de exámenes. No obstante, no cuentan con la misma estructura de investigación y tampoco poseen profesionales cualificados en sus unidades para la atención al alumnado, como en la UNEMAT y en la UFMT. Por otra parte, aunque no cuente con estructura muy desarrollada en sus unidades presenciales, la FAEL está presente en todos los estados del país, lo que permite al alumnado acceder a sus estudios desde todas las zonas de Brasil. Según ya habíamos considerado anteriormente, este hecho prácticamente imposibilita la oferta de determinado tipo de formación adaptada a los diferentes contextos socioculturales y lingüísticos.

En el Proyecto Pedagógico de la FAEL (FAEL, 2018) presenta los siguientes objetivos para la oferta de sus estudios:

Ao oferecer o curso de Licenciatura em Letras Português-Espanhol, na modalidade a distância, a FAEL objetiva trazer para o mercado profissionais de Línguas Portuguesa e Espanhola preparados para atuar, além do contexto educacional, nas diferentes áreas que o curso possa proporcionar, incluindo as oportunidades de eventos nacionais ou mesmo para uma carreira no exterior.

Com o conhecimento sobre as Línguas Portuguesa e Espanhola, suas respectivas literaturas e as reflexões tecidas durante a graduação, a FAEL tem como intuito fazer com que o futuro profissional perceba sua flexibilidade de atuação, e possa investir em uma carreira de sucesso de acordo com seus sonhos e desejos para o futuro. (FAEL, 2018, s.p.)

Vemos que los objetivos de la FAEL no están enfocados estrictamente al ámbito educativo e intentan cubrir una gama más amplia que la docencia. Como podemos ver en el fragmento a continuación de presentación del curso, la FAEL aspira a formar profesionales tanto para la docencia como para otros campos lingüísticos, como la traducción.

Os estudantes que cursam a graduação em Letras – Português e Espanhol têm um excelente campo de oportunidades de trabalho. Em sua grande maioria, os ainda acadêmicos são procurados para estágios em escolas. E já formados, os licenciados são requisitados para atuarem como professores nos ensinos fundamental e médio e cursos de idiomas. Ainda é importante apontar que existem muitos campos além dos ensinos escolares, como as editoras, bibliotecas, aulas particulares, revisão de textos, tradução, interpretação, secretariado bilíngue, legendagem de filmes e softwares, dentre outros. (FAEL, 2018, s.p.)

Las competencias están divididas en competencias específicas, humanísticas y docentes. Entre ellas, no encontramos ninguna competencia que relacione las lenguas a su papel social. En el apartado de competencias docentes, considera la escuela como un espacio de responsabilidad social, pero no ubica la enseñanza de lenguas y las lenguas como factor de integración social o como instrumento de identidad cultural.

Respecto a la composición de las asignaturas, presenta un menor número de materias en lengua española que las universidades públicas anteriormente analizadas. Destacamos, asimismo, que las descripciones de las asignaturas no están disponibles y solo podemos acceder a los nombres de las asignaturas. Las asignaturas relacionadas con la lengua española son las siguientes:



- Español – instrumental (comprensión lectora)
  - Expresión oral en lengua española
  - Expresión escrita en lengua española
  - Comprensión de textos en lengua española
  - Historia de la lengua española
  - Traducción y versión en lengua portuguesa y lengua española
- (FAEL, 2018)

Resaltamos, además, que solo ofrece una asignatura de literatura en lengua española (Literatura hispanoamericana), frente al mínimo de cinco asignaturas de literatura española o hispanoamericana ofertadas por la UNEMAT y la UFMT. Ofrece dos asignaturas que parecen tener una base sociolingüística según trabajamos en el capítulo 2 (Políticas públicas y gestión educativa / Estudios lingüísticos y variaciones), pero no sabemos, por un lado, si la primera trata sobre las políticas lingüísticas, y por otro lado, tampoco podemos saber si la segunda está dentro del ámbito de la lengua española o de la lengua portuguesa.

El Proyecto Pedagógico de la FAEL es poco consistente, sin la presentación de una justificación y objetivo claros. De la misma forma, no presenta una descripción detallada de las asignaturas que nos posibilite hacer un análisis de los temas, competencias y habilidades que desarrollan. La falta de transparencia en el proyecto pedagógico de la FAEL, puede ser un indicio de la menor calidad de la formación que ofrece si lo comparamos con las universidades públicas. A ello sumamos que solo el 23% del profesorado tiene el título de doctor, un número bastante inferior si lo comparamos con la UFMT, el 65%.

En resumen, la FAEL por ser una universidad a distancia con origen fuera del estado de Mato Grosso y con centros presenciales en todos los estados del país tiene escaso potencial de ofrecer una formación docente en lengua española en consonancia con las particularidades sociolingüísticas de Mato Grosso y de la frontera. Asimismo, el Proyecto Pedagógico poco desarrollado, la falta de transparencia para el acceso a su currículo sin una descripción detallada de las asignaturas y profesores menos cualificados pueden ser indicadores de la menor calidad de la formación que dicha universidad ofrece en comparación con las universidades públicas.

## UNIP

La UNIP tiene su sede en el Estado de São Paulo, en la Región sureste de Brasil y ofrece estudios en la modalidad EaD y semipresencial. De forma similar a la FEAL, sus unidades presenciales están ubicadas en otras instituciones educativas que funcionan como entidades colaboradoras y aprovechan su estructura para el apoyo presencial al alumnado. Así como en la FAEL, los centros presenciales se limitan a trámites burocráticos y realización de exámenes y no cuentan con la misma estructura de apoyo ofrecida por la UNEMAT y por la UFMT. Tiene cobertura en todos los estados del país, lo que conlleva la ventaja de ser accesible pero no favorece una enseñanza conforme a la diversidad de contextos brasileños.

El Proyecto Pedagógico de la UNIP del curso de Letras – Licenciatura en Portugués y Español (UNIP, 2018) no presenta una justificación para la oferta de estos estudios. Como objetivos encontramos:

O profissional colocado no mercado pela Universidade Paulista tem uma formação ampla, o que lhe permite grande versatilidade nos diferentes campos possíveis de trabalho.

Esse especialista cuida da análise e concepção histórica da linguagem escrita e falada e do desenvolvimento de técnicas e conhecimentos relativos à linguagem.

Como a língua é o principal instrumento de expressão, o curso de Letras torna-se fundamental ao estudo das ciências humanas, das expressões literárias e do desenvolvimento cultural de uma sociedade. (UNIP, 2018: s.p.)

Los objetivos son poco claros y señalan el fin de preparar al alumnado para diferentes campos de trabajo (pero no los especifica), para analizar el lenguaje desde el punto de vista histórico y acceder a las manifestaciones culturales en esta lengua, sobre todo a través de la literatura. El objetivo de desarrollar técnicas y conocimientos relativos al lenguaje no es adecuadamente explicado y no permite tener la idea concreta de dicho objetivo. Si en principio aspira a preparar al profesional para diferentes campos laborales, las técnicas y conocimientos relativos al lenguaje deberían ser, en teoría, amplios.

El Proyecto Pedagógico de la UNIP no cita las competencias que el futuro profesional debe desarrollar, sino más bien menciona las actividades que puede realizar:

#### Atividades Principais

Atuar no ensino das línguas portuguesa e espanhola, das literaturas portuguesa, brasileira, espanhola e hispano-americana.

Trabalhar na elaboração, revisão e correção de textos em editoras e órgãos de imprensa.

Fazer versões de um idioma para outro de textos técnicos e literários, bem como atuar em conferências e simpósios, efetuando interpretações simultâneas ou consecutivas.

Desenvolver pesquisas, estudos, análises e teses de linguística e literatura.

A partir del fragmento anterior vemos que los estudios proponen preparar al alumnado para la docencia, la traducción y revisión de textos y para seguir carrera académica. Sin embargo, sabemos que cada una de estas áreas demanda habilidades y competencias específicas. Estas competencias y habilidades deben constar en el proyecto pedagógico para que se pueda plasmar en las asignaturas y demás actividades formativas. Así como la FAEL, la UNIP no ofrece la descripción de las asignaturas, por lo que no podemos averiguar con tanta precisión los contenidos de cada una de ellas. Relativo a una formación de base sociolingüística, como parte de una formación general, encontramos las asignaturas de Derechos Humanos y Planificación y Políticas Públicas de Educación. La primera asignatura, aunque no trate desde la perspectiva lingüística, puede concienciar al alumnado sobre la igualdad entre los individuos de diferentes orígenes, lo que, a su vez, puede favorecer al desarrollo de una mayor sensibilización hacia la diversidad cultural y lingüística. La segunda, puede asentar conocimientos sobre la política educativa, pero no sabemos si trata en particular de las políticas lingüísticas, tema de extrema importancia para la formación docente conforme vimos en el capítulo 2.

La UNIP ofrece las siguientes asignaturas en lengua española:

- Lengua Española: aspectos discursivos
- Lengua Española: comprensión y producción de textos
- Lengua Española: gramática y su aplicación

- Lengua Española: significado del uso  
(UNIP, 2018, s.p.)

La falta de la descripción de las asignaturas no nos permite averiguar los contenidos lingüísticos trabajados y si abordan de alguna forma la relación entre lengua, sociedad y cultura. Además, ofrece una asignatura llamada Culturas de Lengua Española que, por su nombre, puede aportar conocimientos importantes al docente en materia cultural del mundo hispanohablante, pero tampoco podemos saber su contenido en concreto. Asimismo, destacamos que solo ofrece dos asignaturas de literatura en lengua española (Literatura en Lengua Española – Prosa / Literatura en Lengua Española - Poesía).

El Proyecto Pedagógico de la UNIP, así como el de la FAEL no presenta justificación y objetivos claros, tampoco la descripción detallada de las asignaturas. Una vez más, la falta de transparencia en el proyecto pedagógico, puede ser un indicador de la menor calidad de la formación que ofrece si lo comparamos con la UNEMAT y la UFMT. Respecto al número de profesores con título de doctor, la UNIP supera a la FAEL, y llega a un 44% del profesorado doctor.

Semejante a la FAEL, la falta de transparencia en el Proyecto Pedagógico de la UNIP levanta dudas respecto a su nivel de calidad. De igual modo, por su origen y sede central fuera del estado de Mato Grosso y con polos presenciales esparcidos por todo el país, probablemente no ofrece una formación docente adaptada a las necesidades sociolingüísticas de la frontera de Brasil con Bolivia.

## **7.5. Breves conclusiones**

La situación de la oferta de español en el sistema educativo de Mato Grosso es de descenso. Estimamos que ello conlleve en poco tiempo a un descenso de la oferta de cursos de formación de profesores de español en las universidades. Todavía no hay estudios que lo comprueben, pero si la política lingüística y educativa no vuelve a fomentar el español en la educación básica, el español tenderá a disminuir considerablemente en las universidades.

Respecto a los documentos legislativos y bases curriculares, vemos que no favorecen de forma satisfactoria la enseñanza de lenguas en contextos sociolingüísticamente complejos, como las fronteras con países hablantes de otras lenguas y zonas con lenguas indígenas.

La formación de profesores de español en las universidades de Mato Grosso, según hemos visto, presenta grandes incongruencias y problemática respecto a:

- Menor representatividad en las universidades públicas.
- Predominio de la EaD y falta de control de patrones de calidad entre las universidades privadas. A ello se une la dificultad en desarrollar la competencia lingüístico-comunicativa en esta modalidad de enseñanza.
- Predominio de la doble titulación Portugués-Español, lo que conlleva a una deficiencia en la formación, tanto teórica, como pedagógica y práctica.
- Poca colaboración con los países vecinos, en este caso Bolivia.

Sobre la formación continua, resaltamos que tampoco cuenta con la cooperación con Bolivia y la colaboración internacional está representada por España. Además, en el ámbito federal, no parte de la realidad local (es común a todo el país) y no cuenta con la participación activa del profesorado en su planificación. La formación a nivel estadual, que podría ofrecer una formación según las características, está en brusco descenso y no ha presentado una continuidad desde 2010 (fecha que se ha interpretado como fin de plazo para la implementación de la ley en muchos rincones del país).

Para terminar, destacamos la importancia de la formación continua, sobre todo en zonas de plurilingüismo y fronterizas, debido a la diversidad cultural y a las implicaciones a nivel social, político y lingüístico. Asimismo, resaltamos que tanto la formación inicial como la formación continua de profesores de español debe, más allá de desarrollar la competencia comunicativa de los docentes, fomentar la reflexión sobre la calidad de enseñanza de la lengua - cultura. Estamos de acuerdo con Almeida de Freitas (2012) en su afirmación de que el profesor de español de las escuelas,

[...] não pode confundir-se com o dos cursos livres, cuja função é tornar seus alunos proficientes na língua estrangeira”. En las escuelas, el profesor tiene una aspiración más amplia: formar ciudadanos de forma integral. (Almeida de Freitas, 2012: 190)

En esta línea, Castelano Rodrigues (2012: 29) señala que:

É fundamental, no entanto, compreender que essa disjunção representa, de fato, os diferentes (e às vezes divergentes) objetivos do ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras: o ensino na escola tem objetivos efetivamente distintos do ensino em institutos de línguas. Neste sentido, as Orientações Curriculares (2006) explicam muito bem o papel do ensino de línguas estrangeiras na construção da cidadania, no conhecimento e no reconhecimento do outro, por exemplo. Portanto, a existência dessa disjunção não é, em si mesma, negativa, já que podemos admitir que as especificidades do ensino de línguas estrangeiras na escola e nos institutos de línguas são verdadeiramente diferentes. O problema está, então, no fato de que algumas políticas públicas não apenas valorizam quase exclusivamente o modelo dos institutos, mas também se organizam de modo a transformá-lo no modelo a ser utilizado na escola pública, no ensino regular. Chegamos ao ponto de termos certos Estados da federação (como o Estado de São Paulo, que já conta em sua história com episódios de “desobrigação” da oferta do ensino de línguas e de sua terceirização) desvirtuando completamente os sentidos dos documentos norteadores da educação no país. (Castelano Rodrigues, 2012: 29)

Por tanto, desde esta perspectiva, el profesor debe recibir una formación universitaria que lo capacite para realizar de forma eficaz la tarea de enseñar la lengua más allá de una función instrumentalizada. El profesor debe formarse teniendo en consideración el papel transformador de la educación. En este sentido, nos acercamos a la Lingüística Aplicada Crítica de Pennycook (2001) según la cual la investigación (desde la Lingüística Aplicada Crítica) debe trabajar con los intereses y deseos de los participantes, considerar las cuestiones de poder en el contexto estudiado y tener objetivos transformadores. Ello se relaciona con la pedagogía crítica de gran influencia y desarrollo en Brasil protagonizada por Freire (1987 [1970]) en la cual la educación solo tiene sentido si enseña al educando a leer su mundo. Según Freire no es posible enseñar sin conocer la realidad del educando, así como tampoco es posible aprender solo:

(...) nadie educa a nadie, pero al mismo tiempo nadie se educa enteramente solo (...). Las personas se educan mediatizadas por un determinado objeto de conocimiento, que es la realidad misma, la realidad vivida que está ahí desafiándolas a conocerla y a transformarla. Por lo tanto, la educación no es nunca una dádiva, una donación de una persona que sabe, a aquellas que no saben, sino algo que se presenta como un desafío para el educador y educando, un desafío que es la propia realidad que se compone de situaciones problema, de inquietudes, de angustias y de aspiraciones del grupo. Esto constituye la materia prima del proceso educacional. (Darcy de Oliveira, 1997: 36)

La formación de profesores de lenguas, sobre todo en contextos multilingües donde la relación entre las lenguas es asimétrica, debe basarse en la idea de que el profesorado es un agente transformador que promueve cambios para lograr más justicia social y fomenta la diversidad e igualdad lingüísticas. En esta línea, tanto la lingüística aplicada crítica (Pennycook, 2001; Rajagopalan, 2003, 2007, 2011) como la pedagogía crítica de Freire (1987 [1970], 2003 [1992], 1982) y de sus sucesores (Giroux, 1990a Y 1990b, Gasparin, 2009; Schön, 1983, 2000 [1998]), aliadas a las contribuciones de la sociolingüística, pueden ser las bases adecuadas para la formación de los profesores de español en Cáceres.

## **CAPÍTULO 7: LA FORMACIÓN SOCIOLINGÜÍSTICA DE LOS PROFESORES DE ESPAÑOL DE CÁCERES**

Los profesores de español son considerados como las fuentes primarias de la investigación y hemos accedido a la información que nos proporcionan mediante distintos instrumentos de recogida de datos: (i) cuestionarios, (ii) sesiones reflexivas y (iii) portafolio docente, los cuales serán presentados y analizados a continuación.

### **7.1- Cuestionarios**

El cuestionario, como fuente de recogida de datos, tiene el fin de trazar el diagnóstico de la formación docente sociolingüística de los profesores participantes. Según hemos explicado en el capítulo sobre la metodología, fue el primer instrumento utilizado y ha sido realizado a distancia sin ninguna sensibilización previa respecto al tema de la investigación. El cuestionario está dividido en las siguientes categorías:

6. Datos personales
7. Ámbito académico
8. Ámbito profesional
9. Lenguas en la escuela
10. Formación docente sociolingüística

Cada categoría se subdivide en subcategorías dentro de su temática central, conforme presentaremos más adelante. Las cuatro primeras partes reúnen datos generales sobre cada profesor. La última parte, que abarca la mayor extensión del cuestionario, engloba las preguntas de fondo sobre la formación sociolingüística de los profesores. A continuación, haremos la recopilación de los datos más relevantes de los ámbitos 2 a 5 del cuestionario. Recordemos que los datos generales de los participantes referentes al ámbito 1 han sido presentados en el capítulo 4. Con el fin de mantener la identidad preservada de los informantes en la investigación utilizaremos las siglas P1, P2,... P11



para referirnos a los datos de cada profesor participante.

Los datos personales y demás datos generales de los participantes han sido expuestos en el capítulo 4, apartado 4.4

### 7.1.1. Ámbito académico

#### 7.1.1.1. Formación académica y complementaria

Sobre la formación académica de los participantes, realizada entre 1994 y 2017, la modalidad de estudios universitarios realizados se divide en: i) Licenciatura en Portugués; ii) Licenciatura en Español, iii) Licenciatura en Portugués-Español, iv) Licenciatura en Portugués-Inglés; y v) otras licenciaturas (Historia). En la tabla que se presenta a continuación vemos los participantes divididos en cada modalidad de estudio y el número de participantes total en cada modalidad:

Modalidad de Estudio	Participantes	Total de participantes
Licenciatura en Portugués	P2, P4 y P5	3
Licenciatura en Español	P9	1
Licenciatura en Portugués-Español	P1, P3, P8, P10	4 (siendo 1 de ellos por <i>Apostilamento</i> <sup>15</sup> )
Licenciatura en Portugués-Inglés	P7, P11	2
otras licenciaturas – Historia	P6	1

---

<sup>15</sup> Complementación universitaria de estudios en español para profesores de otras lenguas que les habilita para dar clases de español.

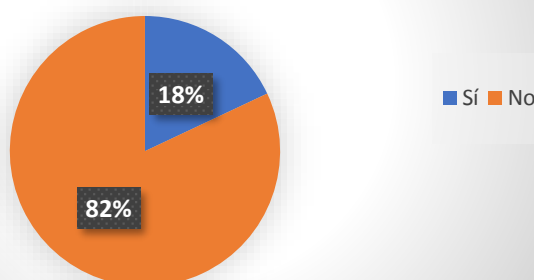
Del total de los 11 profesores, 6 no poseen formación universitaria en español.



Como podemos observar, más de la mitad de los profesores que imparten lengua española (55%) no tiene formación universitaria específica en español. De estos solo uno de ellos posee formación en enseñanza-aprendizaje de español (especialización – P6). El conocimiento de la lengua por parte de estos profesores sin estudios universitarios en español es debido a: i) ser hablantes de español como lengua materna (3 profesores – P2, P5 y P11), ii) residencia por tiempo prolongado en país hispanohablante (1 profesor – P4), y iii) realización de cursos en academias de idiomas (2 profesores – P6 y P7).

Son 4 los profesores con estudios de posgrado pero, sin embargo, relacionados con la enseñanza de español son dos: una especialización en enseñanza de español (P6) y un máster en Lingüística (P4).

### Profesores con posgrado en Enseñanza de ELE o Lingüística



Los años iniciales de los estudios universitarios en español están fechados entre 1994 y 2017, período correspondiente a los acontecimientos que marcan la consolidación del español en Brasil como lengua extranjera (según hemos visto en el capítulo 3). Primero, el momento de auge de los discursos sobre la falta de profesores de español diseminados tanto en Brasil como en y por España y, segundo, el período comprendido entre 2005 y 2010, o sea, el año de promulgación de la Ley 11.161/2005 y el término del plazo para su cumplimiento. Podríamos concluir que el hecho de vivir en una región fronteriza con un país hispanohablante y convivir en un contexto plurilingüe portugués-español no parecía ser una razón para que los estudiantes se motivaran hacia una carrera de lengua española. No obstante, la ausencia de oferta de español en las universidades locales no deja claro si preferían estudiar otras lenguas o si no la estudiaban por falta de su presencia en las universidades. Así que las causas del escaso número de profesores habilitados en Letras - Español en las escuelas de Cáceres son dudosas.

El hecho de que el español se impartiera en las escuelas como consecuencia de la Ley obligó a los centros escolares a aceptar profesores sin la debida formación en español, aunque la mayoría tenía formación en Letras en otros idiomas. El curso de complementación en español (*Apostilamento*) ofrecido por la Universidad Federal de Mato Grosso (UFMT) fue un intento de proporcionar una formación adicional para los profesores de otras lenguas y que así pudieran cubrir la necesidad de Cáceres. De hecho, la UNEMAT, que tiene sede en Cáceres y ofrece el curso de Letras, es la institución que en primer lugar debería asumir el papel de formar a los profesores de español en la ciudad. No obstante, la sede de dicha universidad en Cáceres posee la licenciatura portugués-inglés, lo que no corresponde con la realidad fronteriza y sociolingüística local. Según

hemos visto, la sede de la UNEMAT con licenciatura en español está en Tangará da Serra, a 230 km de Cáceres, lo que dificulta que los estudiantes de Cáceres se trasladen hasta esta localidad tan lejana. También hemos señalado que desde 2014 la UNEMAT ofrece la licenciatura en portugués-español en la modalidad a distancia, sin embargo, la sede de Cáceres no es uno de los centros de ejecución y gestión de dicha licenciatura. Los centros organizadores de la modalidad a distancia son Guarantã do Norte, Sapezal, Campo Verde y Água Boa. Aunque los residentes de Cáceres puedan matricularse en dichos cursos a distancia, el hecho de que la parte administrativa se encuentre en otra localidad puede ser un inconveniente a la hora de la elección de una carrera universitaria en español. En síntesis, Cáceres, la mayor ciudad de la frontera de Mato Grosso con Bolivia, no ofrece formación universitaria en español, lo que deja el sistema educativo local deficiente en la tarea de cumplir el objetivo de destinar una educación lingüística, una formación del profesorado que favorezca el desarrollo de competencias de comunicación según las especificidades locales.

De los 11 profesores participantes en la investigación, 8 cursaron sus estudios en universidades públicas (UFMT, UFMS y UNEMAT) y 3 en universidades privadas (UNIGRAN y UNIC) conforme se presenta en la tabla a continuación:

<b>Universidades Públicas</b>	<b>Participantes</b>
UFMT	P6
UFMS	P1
UNEMAT	P2, P3, P5, P7, P9, P11

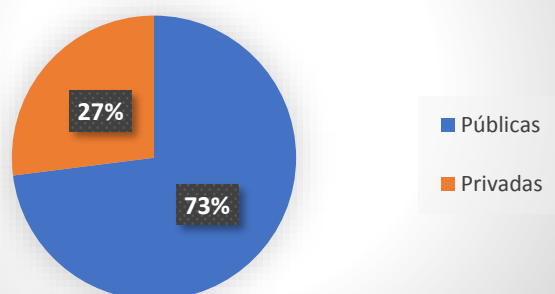
<b>Universidades Privadas</b>	<b>Participantes</b>
UNIGRAN	P4 <sup>16</sup>
UNIC	P8, P10

Por tanto, el 73% de los profesores estudiaron en universidades públicas y el 27% en universidades privadas.

---

<sup>16</sup>Aunque P4 haya empezado los estudios en la UFMS, los ha finalizado en la UNIGRAN. Por este motivo lo hemos incluido entre los profesores que estudiaron en universidades privadas.

### Estudios universitarios en universidades públicas o privadas



Conforme hemos visto en el capítulo 6, el predominio de la visión mercantilista en las universidades privadas y la posible ausencia de una preocupación con la diversidad lingüística y con la valoración de las lenguas minorizadas, sea la lengua del país vecino o las lenguas indígenas, puede ser un factor desfavorable para la enseñanza del español en Cáceres. Según los datos de los participantes, aunque la mayoría provenga de universidades públicas, consideramos que el 27% de profesores de universidades privadas es una parcela significativa.

Acerca de la dicotomía estudio presencial *versus* EaD, solamente P4 hizo los estudios universitarios en la modalidad EaD, todos los demás los cursaron de forma presencial. Conforme el capítulo 6, la modalidad EaD puede presentar desventajas, por un lado, desde la perspectiva economicista descrita anteriormente ya que el crecimiento vertiginoso de las universidades privadas se da en la actualidad por el aumento de la oferta EaD, y por otro, por la dificultad de desarrollar la competencia lingüística del profesorado, para lo que se requiere el desarrollo de estrategias y herramientas específicas. La formación inicial del profesorado de ELE de Cáceres, por tanto, no se vería desfavorecida por esta causa ya que es escaso el número de profesores en la EaD.

Sobre la localización de las universidades en las que estudiaron los profesores, tres están ubicadas en Mato Grosso – UFMT, UNEMAT y UNIC, y dos en Mato Grosso do Sul – UFMS y UNIGRAN, siendo esta última una universidad centrada en los estudios a distancia. Destacamos que las universidades fuera de Mato Grosso también forman parte de un Estado fronterizo con Paraguay y Bolivia. En síntesis, todas las universidades en las que estudiaron los participantes están ubicadas en Estados de frontera con países hispanohablantes. Veremos al final del presente capítulo, en el análisis de los currículos

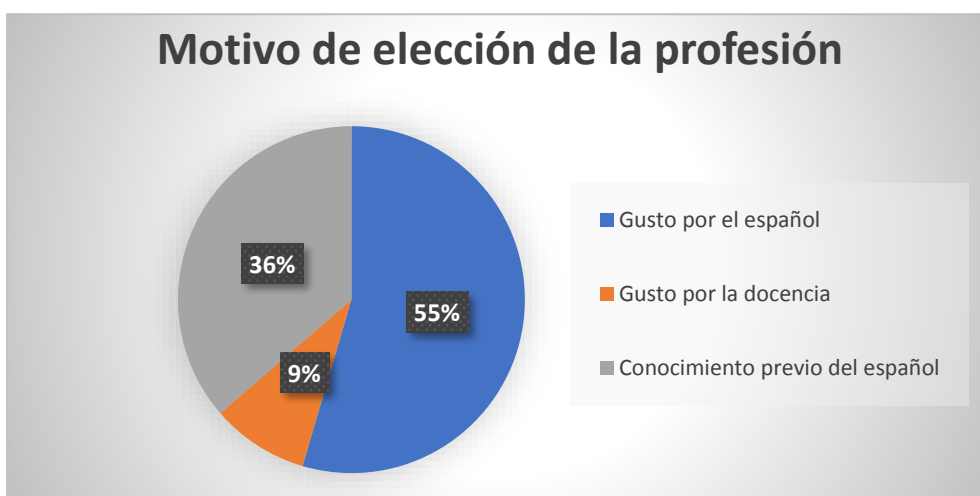
universitarios, si el hecho de que la universidad esté cerca de la frontera incide en una formación docente acorde al multilingüismo y a la diversidad sociocultural.

### Respuestas completas: Formación académica y complementaria

P	Formación académica	Período	Universidad	Estudios de posgrado	Modalidad: Presencial / EaD	Curso de español de larga duración fuera de la Universidad	Curso sobre enseñanza de español
P1	Letras Portugués - Español	2005-2009	UFMS	Especialización en Libras	Presencial	No	No
P2	Letras Portugués	2008-2014	UNEMAT	No	Presencial	No	No
P3	Letras Portugués	1994-1998	UNEMAT	No	Presencial	No	No
	Apostilamento-Español	2010-2011	UFMT				
P4	Letras Portugués	2001-2003	UFMS	Especialización en Lingüística	EaD	No	No
	Letras Portugués	2010-2013	UNIGRAN	Máster (2015 - Actual)			
	Letras Español	Actual					
P5	Letras – Portugués	2011-2017	UNEMAT	No	Presencial	No	No
P6	Historia	2000-2004	UFMT	Especialización en Enseñanza-Aprendizaje de español (UNEMAT)	Presencial	Curso de español – Academia Wizard (1999-2002)	Sí (Especialización)
P7	Letras Portugués – Inglés	2013-2017	UNEMAT	No	Presencial	Curso de español – Academia CNA (año y medio – 2011-2012)	No
P8	Letras Portugués – Español	1998 – 2002	UNIC	No	Presencial	No	Sí (SEDUC)
P9	Letras – Español	2006-2010	UNEMAT (Alto Araguaya)	No	Presencial	No	No
P10	Letras Portugués – Español	2001-2005	UNIC	Especialización en Psicopedagogía	Presencial	No	Sí (SEDUC)
P11	Letras Portugués – Inglés	2011-2015	UNEMAT	No	Presencial	No	No

### 7.1.1.2. Motivo de elección de la profesión

Entre los motivos de elección de la profesión de profesor de español destacan: i) el gusto por la lengua española (6 profesores – P1, P3, P6, P8, P9 y P10); ii) el gusto por la docencia (1 profesor – P7), y iii) tener conocimiento previo del español (4 profesores) por ser bilingües (P2, P5 y P11) o por haber tenido residencia de larga duración en país hispanohablante, España (P4).



Ninguno de los participantes señala la cercanía con un país hispanohablante o la presencia de la lengua española en su zona como motivo de haber optado por ser profesor de español. Además, aunque la mayoría destaca el gusto por la lengua, solo un profesor (P8) relaciona este gusto con la cultura y la ciudadanía (*“Porque nos lleva a aprender el lenguaje, culturas, costumbres, hábitos, creencias. La esencia del aprendizaje de Español es el desarrollo de la ciudadanía”*), pero sin relacionarla con los hablantes de español de la zona – los bolivianos. Los profesores bilingües hijos de bolivianos, que tienen un acercamiento mayor a la cultura por motivos personales, tampoco destacan el componente cultural.

El que incide en el gusto por la docencia es el profesor más joven y uno de los que solo desarrolla su labor en escuelas privadas (P7). Este hecho parece contradictorio en un momento en el que la docencia en Brasil está cada vez más minusvalorada y la enseñanza de español va en retroceso, según vimos en los capítulos 4 y 5. La visión positiva hacia la docencia se debe en este caso (P7) a su contexto familiar involucrado con la educación.

Sus primeros años escolares fueron en un centro educativo de propiedad de su madre. El participante (P7) afirma que dos profesoras de esta época y su madre (que también era profesora) fueron figuras muy importantes en su vida y ciertamente tienen influencia en su forma de ver la educación y en su deseo de ser profesor.

### 7.1.1.3. Estancias en países hispanohablantes

Referente a las estancias en países hispanohablantes, 3 de los 11 profesores afirman haber pasado algún periodo en países de lengua española: Argentina (P1), España (P4) y Bolivia (P11).



Es curioso observar la escasa búsqueda de formación docente en Bolivia. La profesora que declara haber tenido una estancia de larga duración en Bolivia lo hizo por motivos personales (*Mi familia vivía allá*). Como vemos a través de los datos, la cercanía con Bolivia no es un factor que justifica el tránsito de profesores para buscar una formación complementaria en este país hispanohablante. Hemos visto en el capítulo 6 la escasa colaboración entre Bolivia y Brasil en la formación de profesores y sus causas pueden ser diversas. Por un lado, Bolivia todavía está en proceso de adhesión al MERCOSUR y por tanto Brasil, dentro de las metas de acción económica, educativa, cultural y lingüística, no ve en Bolivia una de sus prioridades en materia de integración y colaboración bilateral. En lo que respecta a la formación de profesores, ello va a incidir en un menor grado de apoyo interuniversitario y escasos convenios que ofrezcan y garanticen fomento para los estudiantes de las universidades brasileñas (así como a los



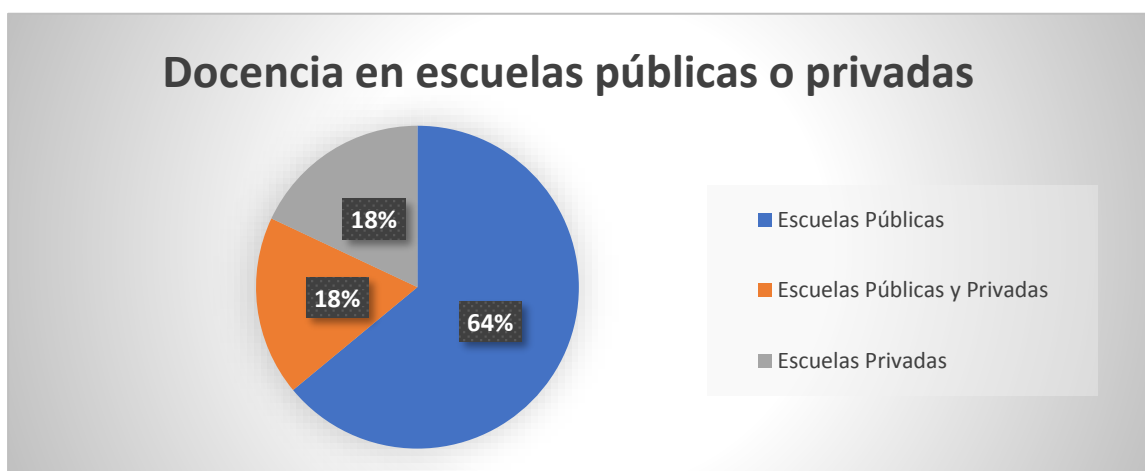
profesores de español) para procurar una formación complementaria en Bolivia.

Por otro lado, los estereotipos y la violencia asociados a la comunidad boliviana pueden ser factores que conlleven que los profesores vuelvan la mirada hacia otros países a la hora de formarse. Entre ellos se destacan Argentina y España como principales destinos de los profesores, pese a la distancia y el elevado coste de desplazamiento del segundo. Según vimos en los capítulos 4 y 5, la preferencia por España puede estar asociada al prestigio atribuido al país en relación con su trayectoria consolidada como difusor internacional del español y a su presencia en Brasil, sea por medio de las editoriales, sea por mediación del Instituto Cervantes y los Centros de Recursos Didácticos<sup>17</sup> presentes en muchos puntos de Brasil, incluso en Cuiabá, la capital de Mato Grosso.

### 7.1.2. **Ámbito profesional**

#### 7.1.2.1- **Centros de enseñanza públicos o privados**

En el capítulo 5 ya hemos destacado el predominio de los centros públicos en Cáceres, pero con la presencia significativa de las escuelas privadas. Hecho que, como también hemos señalado, es una constante en todo Brasil. Como consecuencia de este escenario educativo, los profesores participantes de la investigación realizan su labor



<sup>17</sup> Centros de apoyo a la enseñanza de español de la Embajada de España. Ofrece cursos de formación docente y recursos didácticos al profesorado de español.

docente en escuelas públicas y privadas, con mayor representatividad en las primeras. De los 11 profesores, 2 realizan su labor docente solamente en centros privados (P7 y P8), 2 trabajan en centros públicos y privados (P1 y P10) y los demás trabajan exclusivamente en escuelas públicas.

Cabe destacar, según hemos visto en el capítulo 4, que el sistema educativo cuenta con la prerrogativa legal para desarrollar una gestión democrática que cuente con la participación de toda la comunidad escolar – docentes, estudiantes y familiares. Además, hemos señalado la existencia de una mayor garantía de democratización de la gestión en los centros públicos de enseñanza. Desde este punto de vista, dado que la mayoría de los profesores de lenguas extranjeras está en centros públicos, nuestra propuesta de una formación sociolingüística diferenciada (que capacitara a los profesores, entre otros aspectos, para analizar las necesidades lingüísticas del alumnado de acuerdo con el contexto geográfico, social y educativo), en el caso de que esta participación se diera de forma efectiva, podría ser un factor favorable para la defensa de las lenguas locales en el sistema educativo. Volveremos a esta cuestión al tratar sobre la categoría de política lingüística, tanto en el cuestionario como en el portafolio docente.

#### **7.1.2.2. Años de docencia de español y docencia actual**

Conforme a la tabla y gráfico que se muestran a continuación, 5 profesores (45%) no enseñaron español en 2017, momento de la recogida de datos de la investigación. En su mayoría, los que no se dedican en la actualidad a la enseñanza de español, son los que tienen menos tiempo de docencia, entre 1 y 5 años. Al contrario de la mayoría de los que tienen más años de experiencia entre 10 y 12 años y en la actualidad solo enseñan español, es decir, no comparten su labor docente con dos lenguas como es habitual (con excepción de P2 que solo enseña español y su tiempo de docencia es de dos años).

Es curioso observar que de los tres profesores bilingües (P2, P5 y P11), dos se dedican en la actualidad a la enseñanza exclusiva de portugués (P5 y P11)

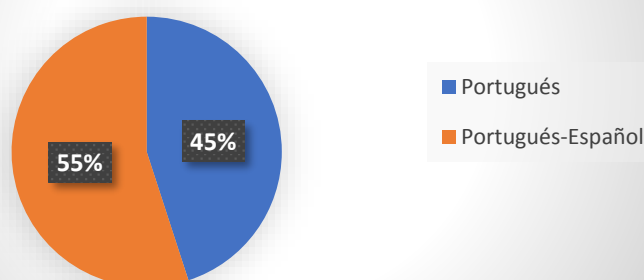


Podemos concluir que los que ingresaron en la profesión de profesor de español hace menos tiempo tienen dificultades para ejercer la profesión en el sistema educativo. Era de esperar que los cambios en la política educativa y lingüística llevados a cabo en 2017 (como vimos en el capítulo 3) fueran a tener consecuencias drásticas en la vida laboral de los profesores de lengua española.

#### **7.1.2.3. Lenguas en la escuela**

Las lenguas maternas de los alumnos reflejan la situación fronteriza Brasil-Bolivia con la fuerte inmigración de bolivianos hacia el territorio brasileño y su significativa presencia en el sistema educativo. Más de la mitad de los profesores afirma tener alumnos bilingües portugués-español: 6 de los 11 profesores, lo que corresponde al 55%. Estos datos coinciden con las informaciones sobre la fuerte presencia boliviana en Cáceres, inclusive en el sistema educativo, como se ha mostrado en el capítulo 5.

## Profesores que tienen alumnos hablantes de español



Nuestra propuesta de una formación del profesorado de español diferenciada en zonas de frontera con países hispanohablantes encuentra eco en los datos anteriormente presentados. Dado que el 55% de los docentes asegura que en sus clases hay presencia de alumnado hablante de portugués-español, es lógico que el profesor considere este factor en su labor docente y tenga a mano los conocimientos y herramientas necesarias para que su práctica docente no oculte o deje en un segundo plano a los hablantes de español presentes en la zona. Además, es conveniente que el profesorado tenga en cuenta la diversidad lingüística de los alumnos y considere el conocimiento previo del alumnado, sobre todo del alumnado bilingüe. Asimismo, el tratamiento adecuado de la diversidad cultural presente en las aulas tendrá consecuencias para la existencia (o permanencia) de conflictos entre el alumnado de diferentes orígenes étnicos o, al revés, para su integración e inclusión. Es más, el profesorado de ELE debería aprovecharse de dicha situación multilingüe y dar la posibilidad a los alumnos bilingües de ser protagonistas en las clases de forma que valoren su identidad lingüístico-cultural y, a la vez, fomentar la interacción.

Hemos visto en el capítulo 2 la importancia de la interculturalidad y de las actitudes lingüísticas en la enseñanza de lenguas. Desde esta perspectiva, lo propuesto anteriormente depende en gran medida del éxito del profesorado en desarrollar la competencia intercultural y cambiar la actitud de los alumnos brasileños con respecto al español en la zona y hacia el alumnado de origen boliviano para que, al contrario de la situación habitual de rechazo a los bolivianos y a su lengua (incluso por parte de las nuevas generaciones de bolivianos conforme se ha visto en el capítulo 7 – contexto de la investigación), los alumnos bilingües se sientan orgullosos de su condición plurilingüe y además no se sientan excluidos o marginados.

La mayoría de los profesores afirman que en los centros en los que trabajan en la actualidad se ofrece la lengua española. Sin embargo, según hemos visto también en el capítulo 5, ninguna de las escuelas municipales oferta la lengua española, aunque cuenta con la presencia de alumnos bolivianos. Este es un hecho que deja gran parte de las escuelas sin una educación lingüística adecuada a la situación multilingüe de la frontera y, a la vez, no fomenta el desarrollo de la interculturalidad en el ambiente escolar.



### **7.1.3. Formación docente sociolingüística**

Los datos que contiene esta parte del cuestionario, que consiste en las preguntas de fondo sobre la formación sociolingüística de los docentes, han sido divididos en las siguientes categorías de análisis:

- Variedades lingüísticas
- Interculturalidad
- Plurilingüismo
- Actitudes lingüísticas
- La enseñanza de español en la región
- Política y planificación lingüísticas
- Ley 11.161/2005

Para cada categoría hemos seleccionado las preguntas relacionadas. A continuación, indicamos las categorías y el tema de las preguntas correspondientes del cuestionario.

CATEGORÍAS	TEMAS DE LAS PREGUNTAS SELECCIONADAS
Variedades lingüísticas	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Qué variedad debe ser adoptada en la enseñanza de español en mi escuela</li> <li>- ¿Sé qué es una variedad diatópica?</li> <li>- Qué variedad uso en mis clases</li> <li>- Interés por el tema de las variedades en la formación docente</li> </ul>
Interculturalidad	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Importancia de la interculturalidad en la enseñanza de LE</li> </ul>
Plurilingüismo	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Opinión sobre el portugués como única lengua oficial de Brasil</li> <li>- Plurilingüismo de los hablantes: positivo o negativo</li> </ul>
Actitudes lingüísticas	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Visión de la identidad y presencia chiquitana en mi ciudad</li> <li>- Prejuicio lingüístico</li> </ul>
El español en el ámbito educativo	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Por qué el español debe componer el currículo en la región</li> <li>- Influencia de la frontera en la enseñanza del español</li> </ul>
Política y planificación lingüísticas	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Opinión sobre el portugués como única lengua oficial</li> <li>- Las lenguas maternas en la LDB</li> <li>- Las lenguas extranjeras en la LDB</li> <li>- Participación en el PPP de la escuela</li> </ul>
Ley 11.161/2005	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Revocación de la Ley 11.161/2005</li> <li>- Consecuencias de la revocación de la ley</li> </ul>

A continuación, presentaremos y analizaremos los datos de los profesores de cada

categoría a partir de las respuestas a las preguntas seleccionadas del cuestionario.

#### **7.1.3.1. Variedades lingüísticas**

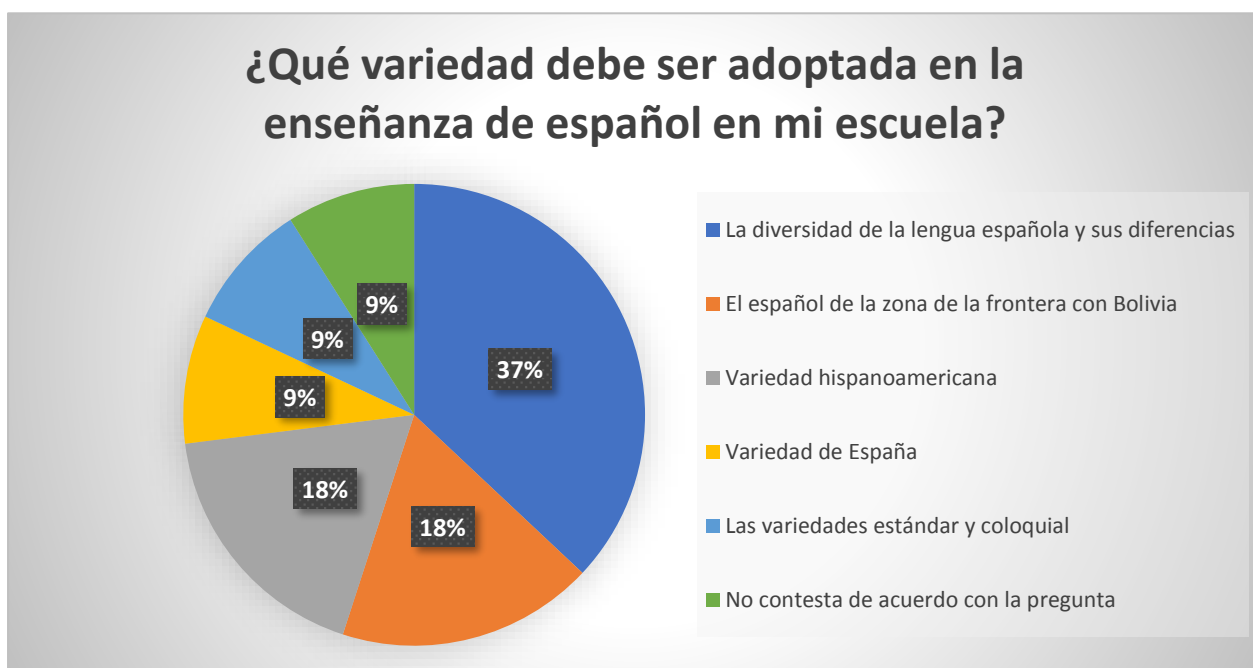
En el análisis de esta categoría intentaremos averiguar la visión del profesorado acerca de la diversidad lingüística y el tratamiento dado a las variedades del español en las aulas. Analizaremos cinco preguntas y al final presentaremos unas breves conclusiones sobre la categoría.

#### **Pregunta I: ¿Qué variedad debe ser adoptada en la enseñanza de español en mi escuela?**

En las respuestas los profesores han considerado que se debe enseñar:

- i) La diversidad de la lengua española y sus diferencias (P4, P5, P7, P10)
- ii) El español de la zona de la frontera con Bolivia (P3 y P11)
- iii) Variedad hispanoamericana (P6 y P8)
- iv) Variedad de España (P1)
- v) Las variedades estándar y coloquial (P2)

vi) No contesta de acuerdo con la pregunta (P9)



El 37% que considera la necesidad de enseñar las diferentes variedades del español, y el 18% que menciona la variedad hispanoamericana, no destacan la variedad de Bolivia. O sea, aunque tengan, por un lado, una visión positiva de la diversidad lingüística y, por otro lado, comprendan la necesidad de reflejarla en el aula, no parten de un análisis sociolingüístico local considerando la frontera con Bolivia. Solo el 18% destaca claramente que la variedad de la frontera (de Bolivia) debe estar presente en la enseñanza del español en Cáceres.

El prestigio de la variedad de España, que aún es una constante en la enseñanza de ELE (Cárcamo García, 2016), sigue presente, aunque de forma minoritaria, entre las respuestas. Según P1 se debe enseñar la variedad de España “*por ser universal*”. Esta respuesta muestra que la idea según la cual hay un modelo lingüístico superior a los demás continúa presente entre el profesorado de ELE de Cáceres. Además, conforme señalamos en el capítulo 2 (apartado 2.5.4), España no puede ser considerada como un bloque homogéneo ya que está compuesto, así como Hispanoamérica, por un conjunto de variedades.

Emana la necesidad de incluir en la enseñanza de ELE la distinción entre la variedad estándar y la variedad coloquial (P2). En este caso no se sabe si se ha considerado el estándar como modelo que alberga todas las variedades, según el concepto de lengua



imaginada de Del Valle (2002 [1999]), o si ha considerado, respecto a una variedad, su norma culta y sus variedades diastáticas. De todas formas, nos da a entender que no tiene una visión pluricéntrica del español, ya que al considerar que se debe enseñar el estándar, ¿a qué estándar se refiere?

El profesor que no contesta de acuerdo con la pregunta (P9) hace referencia a una estrategia pedagógica que se debe usar en las clases: “*pequeñas historietas*”. Vemos, por tanto, que hay dos profesores (P2 y P9) que al preguntarles sobre el tema de las variedades en la enseñanza del español no lo asocian a las variedades geográficas.

En síntesis, concluimos que: i) es poco representativo el número de docentes que destaca la variedad de español de la zona en la enseñanza de español en Cáceres; ii) continúa latente el prestigio de la variedad de España; iii) presencia de la defensa del español de Hispanoamérica y de España (sin la debida consideración de la diversidad lingüística que estas dos regiones comportan), y, iv) está presente la importancia de incluir la variedad estándar en la enseñanza del español sin la referencia al pluricentrismo del español.

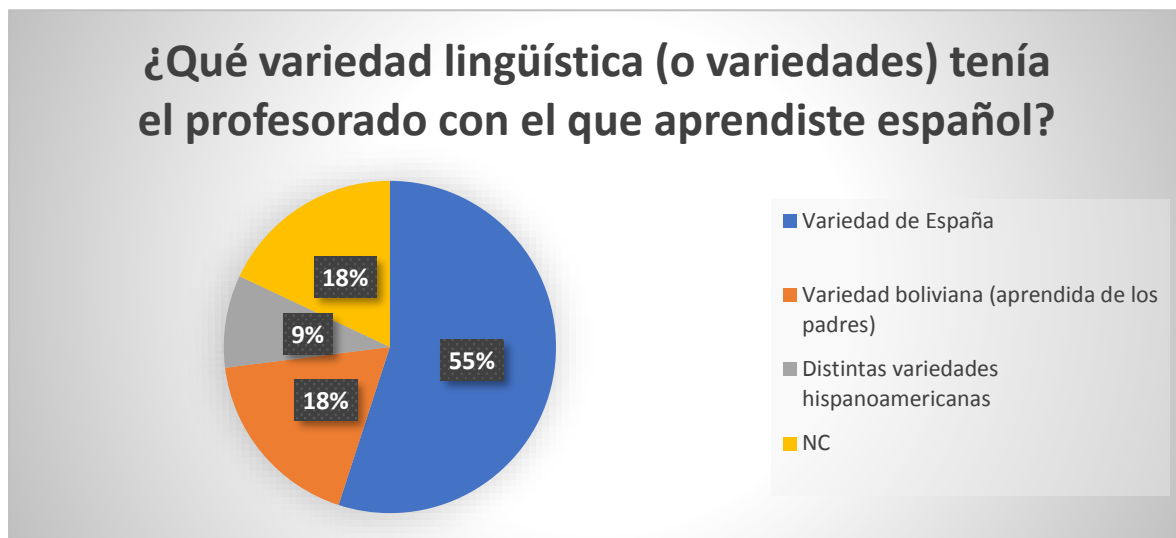
## **Pregunta II: ¿Qué variedad lingüística (o variedades) tenía el profesorado con el que aprendiste español?**

De los 11 profesores, 2 no han contestado de acuerdo con la pregunta. Uno de ellos comenta que el profesorado trabajaba en las clases la variedad léxica (P10) y el otro contesta sobre la formación que tenía el profesorado, *especialización* (P9).

De los 9 profesores que respondieron a la pregunta:

- 6 tenían la variedad de España (P1, P3, P4, P7, P8 y P11);
- Dos han aprendido la variedad boliviana con sus padres (P2 y P5) (recordemos que estos participantes no tienen estudios universitarios en español y por tanto no pueden hacer valoraciones sobre el tema);

- Uno afirma que sus profesores tenían distintas variedades hispanoamericanas (P6).



La mayoría del profesorado de los participantes tenía la variedad de España. La variedad boliviana solo es citada una vez de forma conjunta con otras variedades hispanoamericanas. Los otros casos en los que aparece la variedad de Bolivia se refieren al aprendizaje de la lengua en el medio familiar, no dentro del contexto universitario. Los dos profesores que no respondieron a la pregunta parecen no tener una idea clara del concepto de variedad desde el punto de vista diatópico.

**Pregunta III: ¿Qué elementos lingüísticos consideras que nos hacen reír al verlo? (a partir de un vídeo sobre variedades diatópicas)**

Esta pregunta está basada en un vídeo que enseña distintas variedades diatópicas del portugués brasileño con un tono de humor, pero sin ninguna crítica negativa a cualquier variedad. Partimos de la hipótesis de que un profesor de español, con formación lingüística universitaria, incluiría en su respuesta que la causa del humor se debe al uso de variedades diatópicas, o sea, la variación a partir del punto de vista geográfico. El objetivo de la pregunta es saber si, como profesor de español que ha tenido formación universitaria en Letras, aunque sea en otra lengua y no en español, sabe reconocer desde un punto de vista científico los tipos de variedades, entre ellas la variedad diatópica.

Según las respuestas, la causa de risa al ver el vídeo se centraba en los siguientes elementos:

- Variedades regionales / diatópicas (P2, P5 y P7)
- Acentos (P4, P10 y P11)
- Fonética (P6)
- Comportamiento / forma de hablar (P3, P8 y P9)
- No sabe (P1)



Teniendo en cuenta el objetivo de la pregunta, podemos considerar que el 27% de los profesores que contestaron que el humor se debe a las variedades regionales /diatópicas saben reconocer los tipos de variedades desde un punto de vista científico. Destacamos, que de los 3 profesores incluidos en esta respuesta, solo uno ha usado el término “variedad diatópica”.

Los que contestan que el humor se debe a la fonética, consideran uno de los niveles lingüísticos en el que se da la variación, pero no explican que esta variación fonética tiene una distribución dentro de una perspectiva geográfica.

Los que señalan como causa de risa “el acento” y “comportamiento / forma de hablar” basan sus razonamientos en el sentido común, sin ninguna otra explicación que se espera de un profesional con formación lingüística. Un participante dice que no sabe

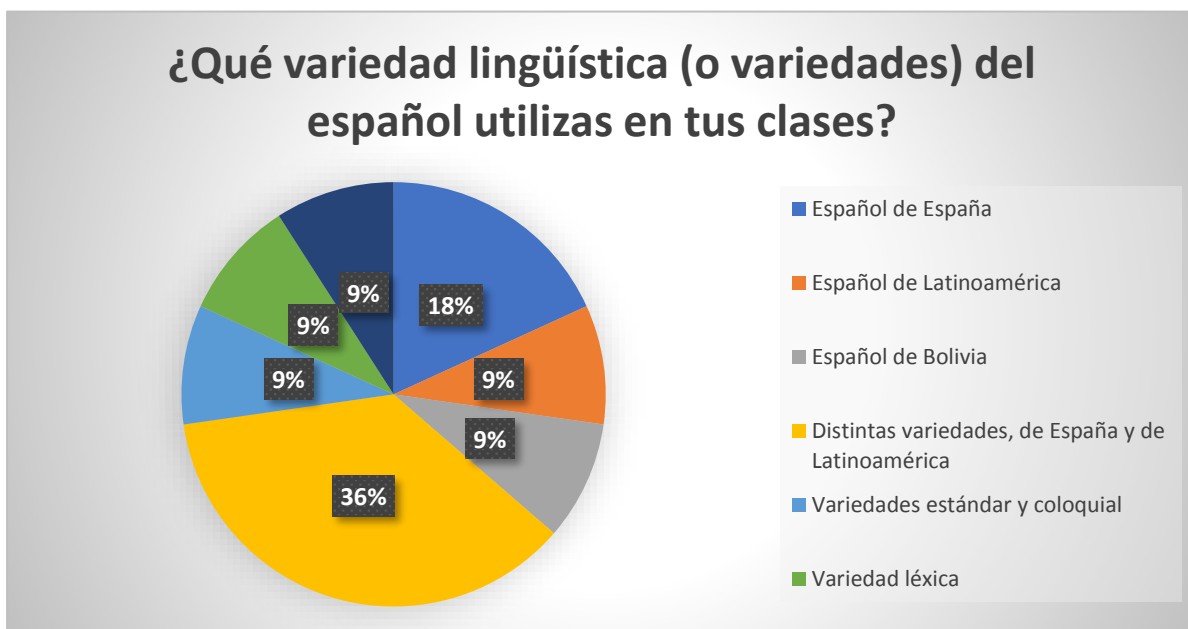
cómo contestar a esta pregunta.

En conclusión, a partir de estas respuestas, la mayoría de los participantes parece no tener conocimientos sobre los tipos de variedades de la lengua.

#### **Pregunta IV: ¿Qué variedad lingüística (o variedades) del español utilizas en tus clases?**

Para esta pregunta, encontramos los siguientes grupos de respuestas:

- Español de España (P1 y P6)
- Español de Latinoamérica (P3)
- Español de Bolivia (P11)
- Distintas variedades, de España y de Latinoamérica (P4, P7, P8 y 10)
- Variedades estándar y coloquial (P2)
- Variedad léxica (P9)
- No contesta (P5)



Quizás no haya habido uniformidad en la interpretación de dicha pregunta, es decir, algunos profesores han interpretado que la pregunta es sobre la variedad que usan en las clases y otros han interpretado que se refiere al *input* que ofrecen a su alumnado mediante

diferentes recursos didácticos. De todas formas, la pregunta nos permite averiguar qué variedad (o variedades) están presentes en las aulas.

De forma bien delimitada, solo encontramos dos variedades: la variedad de España y la de Bolivia (aunque sepamos que se subdividen en otras variedades). Los datos de estos profesores (respectivamente P1 y P11) coinciden con la pregunta I sobre la variedad que creen que debe ser adoptada en la escuela en que trabajan.

La respuesta de P3, español de Latinoamérica, si la contrastamos con la pregunta I, encontramos que el participante cree que la variedad boliviana debe ser la variedad adoptada en la escuela. ¿Puede ser que al hablar sobre la variedad latinoamericana, se refiera a la variedad de Bolivia? Aunque no tengamos datos que precisen a qué variedad se refiere P3 en esta pregunta, es posible que se refiera a la variedad de Bolivia de forma indirecta.

Hay 4 profesores que afirman que usan distintas variedades en las clases (P4, P7, P8 y P10). De ellos, 3 profesores (P4, P7 y P10) coinciden con la respuesta de la pregunta I en la que han expresado que se debe enseñar la diversidad de la lengua española y sus diferencias. El profesor que no coincide en las preguntas I y IV (P8), señala, por un lado, que se debe enseñar la variedad latinoamericana, pero, por otro lado, afirma que en sus clases usa la variedad de Latinoamérica y la de España. Este hecho puede tener sus razones por el prestigio de la variedad de España y el dominio de este país en el mercado editorial y en la oferta de materiales didácticos.

El participante P2, que usa las variedades estándar y coloquial, coincide con su respuesta a la pregunta I en la que expresa que estas deben ser las variedades presentes en la enseñanza de español en Cáceres. En este caso queríamos saber cuál es su creencia respecto al uso de las variedades diatópicas en sus clases de español.

Acerca de la respuesta sobre el uso de la variedad léxica, P9, en la pregunta I, no habla sobre variedades, o sea, no responde de acuerdo con la pregunta. Una vez más, vemos que hay profesores que en la temática de las variedades en la enseñanza de español no considera las variedades desde el punto de vista geográfico.

Un participante no contesta a la pregunta que estamos analizando (P5). Es curioso que, siendo uno de los hablantes bilingües, no respondió a esta pregunta. Se espera que use en sus clases la variedad de Bolivia, pero como no respondió no tenemos certeza de que la utilice.

A modo de síntesis, desde el punto de vista diatópico, solo aparecen de forma

específica la variedad de España y la de Bolivia (aunque no consideren la cuestión de la diversidad dentro de estos países). La dicotomía español de España *versus* español de América sigue presente sin la consideración, según hemos visto en el capítulo 2, de la gran heterogeneidad de ambas regiones. Otro punto que hemos destacado es que algunos participantes no relacionan la temática de las variedades con los factores geográficos. Además, señalamos la negación (u ocultamiento) de la variedad boliviana de uno de los participantes bilingües.

### **Pregunta V: Interés por el tema de las variedades del español en la formación docente**

En esta pregunta hemos pedido a los participantes que seleccionaran entre varias asignaturas las que les parecieran más importantes para enriquecer sus conocimientos como parte del proceso de formación docente del profesorado de ELE, en Cáceres. Entre ellas incluimos la asignatura *Variedades del español y su enseñanza como segunda lengua*. Más adelante analizamos esta pregunta con más detalle, pero por ahora nos detendremos en el tema de las variedades lingüísticas. Según los datos, el tema de las variedades ha provocado mayor interés entre el profesorado ya que ha sido seleccionado por 9 de los 11 participantes (P1, P2, P3, P4, P5, P6, P8, P10 y P11).

El interés por el estudio de las variedades lingüísticas en la enseñanza de español entre el profesorado de Cáceres refuerza nuestra propuesta de una formación docente de base sociolingüística. Este tipo de formación, en materia de variedades, puede contribuir a reparar algunas deficiencias detectadas anteriormente en la formación docente en Cáceres, en particular respecto a:

- Insistencia en utilizar la variedad del español de España a partir de la visión de que es la de más prestigio y superioridad.
- Alta valoración de la variedad estándar sin una clara identificación de los elementos extralingüísticos que el concepto alberga.
- No se detecta entendimiento de la relación de la diversidad lingüística con los factores geográficos.
- Ausencia de un conocimiento (más allá del sentido común) sobre los tipos de

variedades lingüísticas.

- Presencia de la dicotomía español de España *versus* español de América sin la debida consideración de la diversidad lingüística de ambas regiones.
- Invisibilidad y ocultamiento de la variedad boliviana.

### **7.1.3.2- Interculturalidad**

La pregunta sobre la interculturalidad tiene un doble objetivo. Por un lado, pretendemos saber el conocimiento del profesorado sobre el concepto de interculturalidad y, por otro, saber su valoración sobre su importancia y aplicación a la enseñanza de lenguas extranjeras. La pregunta fue la siguiente:

#### **¿Qué opinas sobre la introducción del tema de la interculturalidad en el proceso de enseñanza de lenguas extranjeras?**

Diez de las once respuestas han sido valoraciones genéricas y escuetas, centradas en los siguientes elementos:

- Esencial; Bueno; Interesante (P1, P2, P3, P4, P6, P8, P9 y P11)
- Importante conocer otras culturas (P5 y P7)

Solo un participante ha dado una respuesta que se acerca al concepto de interculturalidad (P10). En el capítulo 2 nos referimos a este asunto a partir de algunos autores que han profundizado en sus estudios sobre interculturalidad (Byram, 1997; Byram y Fleming, 2009 [1998]), según la cual debe haber un encuentro entre culturas que lleve tanto al conocimiento de la cultura del otro como a la reflexión sobre los valores culturales propios. En esta línea, la respuesta de P10 señala que “*es óptimo conocer otras culturas y pasar un poco de la nuestra*”. Aunque esta respuesta incluya el encuentro entre culturas, no introduce la necesidad de reflexión basada en la igualdad y la tolerancia (ver capítulo 2), así como la necesidad de negociar significados entre los pares para así establecer puentes entre culturas que nos permitan transitar entre ellas. Además, aplicada

a la enseñanza de LE, la interculturalidad, según Byram (1997), no implica que el alumnado “*pase un poco de su cultura*”, sino que acceda a la cultura del otro en contraste con la suya basándose en el igualitarismo cultural que se aleja de una visión etnocéntrica, lo que, en última instancia, le hace reflexionar sobre sus valores y enriquecerse personalmente. Conforme hemos visto en el capítulo 2, en la enseñanza de LE los contenidos culturales no están presentes con la finalidad única de adquisición de temas culturales, sino con la finalidad de contribuir para una relación basada en el entendimiento y en la tolerancia (Byram, 1999).

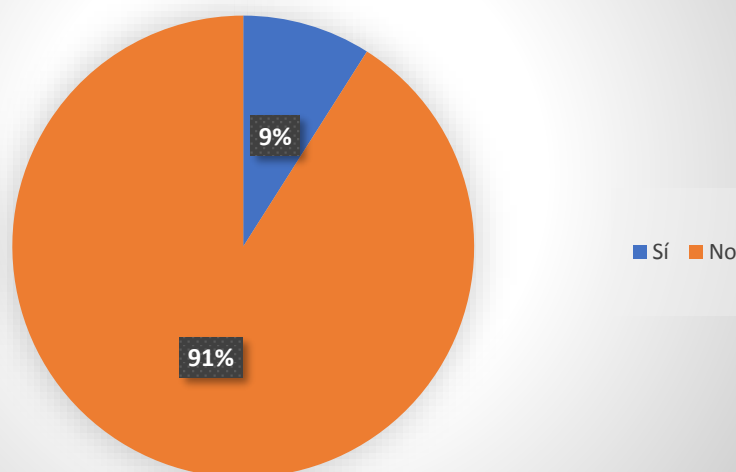
Fuera de la enseñanza de lenguas, el desarrollo de la competencia intercultural se basa en el propio concepto de diálogo intercultural, que es aquel que tiene lugar con el otro, con el extranjero que, de acuerdo con las circunstancias, se convierte en un vecino ya sea bajo la forma de inmigrante o de refugiado (García Martínez, 2009). El desarrollo de la interculturalidad en este tipo de interacción comunicativa (fuera del aula de LE), que ha sido intensificada en los últimos años por el proceso de migración y globalización (Hernández Sacristán, 1999), implica tanto el intercambio de culturas como en el factor reflexivo sobre la propia cultura.

De lo expuesto, consideramos que P10 ha incorporado en su respuesta el matiz de intercambio de culturas, lo que indica que, en cierta medida, conoce el concepto de interculturalidad, pero precisa profundizar un poco más sobre su esencia y sobre su papel en el proceso de enseñanza de español. La ausencia de mención del factor reflexivo señala la falta de conocimiento de su aplicación a la enseñanza de LE.

Los participantes que han valorado la interculturalidad en el proceso de enseñanza de LE afirmando que “*es importante para conocer otras culturas*” no amplían su respuesta para explicar el porqué de esa importancia. Además, no consideran los posibles choques culturales que pueden producirse en el aula.



## Conocimiento del concepto de interculturalidad



Ahora bien, si P10 señala conocer el concepto de interculturalidad, pero no su aplicación en la enseñanza de LE, podríamos concluir que posiblemente el 100% del profesorado no tiene una conciencia formada sobre el papel que desempeña la interculturalidad en la enseñanza de lenguas. En particular, en Cáceres que es una zona fronteriza donde se produce constantemente un tránsito abierto de bolivianos y viceversa, de ahí que sea probable la despreocupación en desarrollar la interculturalidad en las clases. Con todo, ello no quiere decir que los profesores, a raíz de percibir la problemática de discriminación hacia determinados grupos étnicos en la escuela, intenten mediar la interacción de los alumnos e introduzcan algunos elementos que promuevan el desarrollo de la competencia intercultural en el aula a partir de ejemplos concretos.

Es aconsejable, para que haya una convivencia armoniosa en las escuelas, que el profesorado de lenguas, como profesionales del ámbito educativo y lingüístico en contexto multilingüe, conozca las bases teóricas de la interculturalidad para que las incluyan de forma práctica y explícita en sus clases de lengua, que sea un agente facilitador para que la competencia intercultural sea desarrollada junto a las otras competencias de comunicación, que sea este un objetivo meta en el plan político pedagógico de las escuelas. Como consecuencia de la inserción de la interculturalidad como uno de los objetivos educativos en las clases de lenguas, tanto de lenguas maternas como de lenguas extranjeras, las relaciones de desigualdad social y lingüística en Cáceres se verían, si no frenadas de forma inmediata, al menos en proceso de disminución.

### 7.1.3.3. Plurilingüismo

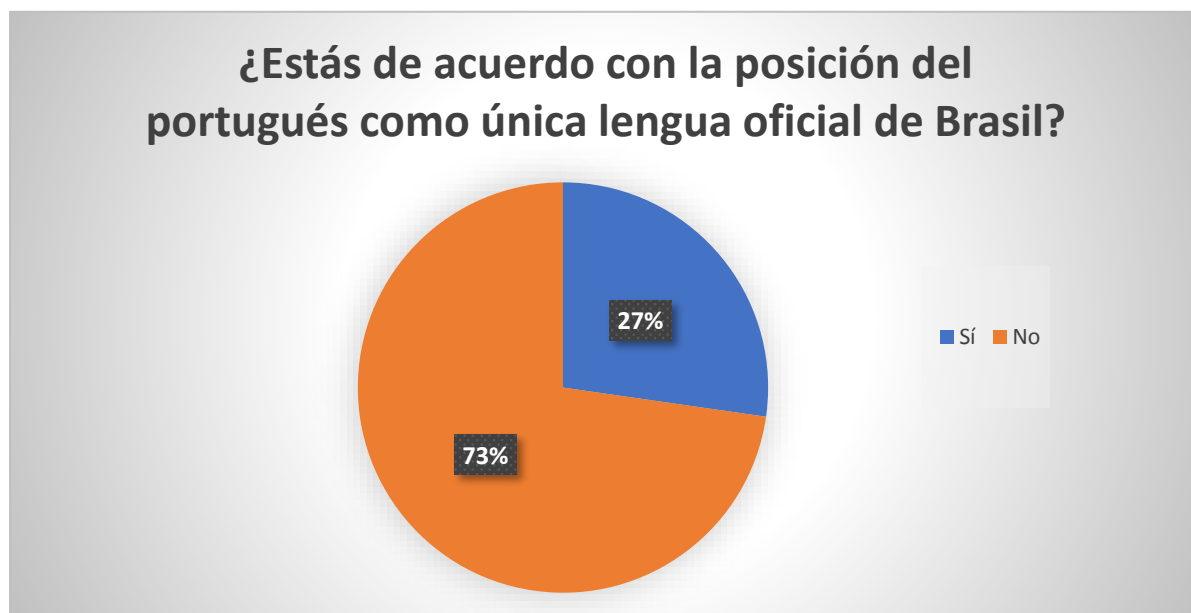
Con las preguntas incluidas en este apartado pretendíamos saber la visión de los profesores de la ciudad fronteriza de Cáceres sobre el plurilingüismo. Conforme hemos visto, el plurilingüismo es la norma más que la excepción (González Piñeiro *et alii*, 2010) y las políticas lingüísticas actuales, sea a nivel nacional o supranacional, abarcan el ideal plurilingüe según dicta la Declaración Universal de los Derechos Lingüísticos (UNESCO, 1996). Hemos destacado en el capítulo 2 que no hay argumentos científicos que apoyen la superioridad de unas lenguas sobre otras (Tusón, 2010; Moreno Cabrera, 2006 y 2006). Además, señalamos que la valoración del plurilingüismo y de la diversidad e igualdad entre lenguas maternas tiene consecuencias en la difusión y consolidación de lenguas extranjeras ya que estas podrían asentarse en prácticas e iniciativas bajo la ideología plurilingüe, lejos del ideal de unidad o monolingüismo. En este sentido, las preguntas que presentamos a continuación pueden mostrar si el profesorado tiene una visión positiva o negativa del plurilingüismo. Ello puede ser un indicio de su potencial para aprovechar las competencias plurilingües de su alumnado en las clases de lenguas. La visión positiva hacia el plurilingüismo es el primer paso para que un profesor pueda o quiera aprovechar los conocimientos lingüísticos previos del alumnado en la enseñanza de L1 o LE.

Por otra parte, las políticas lingüísticas adecuadas a la realidad local tienen más posibilidades de éxito cuando surgen de la participación ciudadana. Considerando que la planificación lingüística puede ser iniciada por cualquier miembro de la sociedad y más aún, que la labor docente puede tener repercusiones fuera del aula (Pennycook, 2001; Cooper, 1997 [1989]), la visión positiva hacia el plurilingüismo diseminada por el profesorado en las aulas puede crear concienciación y participación ciudadana en materia de creación de políticas lingüísticas hacia el plurilingüismo a nivel micro en la línea del “estudiante activista” (Pérez Milans y Soto, 2016) y de la pedagogía crítica.

Para averiguar esta situación hicimos dos preguntas a los docentes, una respecto al portugués como única lengua oficial de Brasil y otra sobre valor positivo o negativo del plurilingüismo, según vemos a continuación:

**Pregunta I: ¿Estás de acuerdo con la posición del portugués como única lengua oficial de Brasil? Explica brevemente tu postura.**

De los 11 profesores, 3 están a favor del portugués como única lengua oficial de Brasil (P5, P7 y P8) y 7 están en contra (P1, P2, P3, P4, P6, P9, P10, P11).



Aunque sea en menor escala, consideramos que el 27% de participantes que está de acuerdo con el portugués como única lengua oficial es significativo ya que coexisten muchas lenguas maternas en el territorio nacional, en particular en el Estado de Mato Grosso que es el segundo estado después del Amazonas en materia de diversidad lingüística (IBGE, 2010). De hecho, entre los argumentos, solo 2 de los 11 profesores defienden las lenguas indígenas, un docente que, aun estando a favor del monolingüismo, señala la necesidad de valorar las lenguas indígenas (P5) y un profesor que está en contra de que el portugués sea la única lengua oficial (P4).

- “*Sí, pero tenemos que valorar las otras lenguas que forman parte de Brasil*” (P5)
- “*No, creo que no hemos sabido valorar la cultura indígena en nuestro país*” (P4)

Los demás profesores que están en contra se debe a:

- La defensa del español como lengua oficial por la existencia de frontera y ubicación de Brasil en América Latina (P1, P2, P6 y P11)
- La necesidad de conocimiento y enseñanza de otras lenguas en las escuelas (P3, P9 y P10)



La razón de una mayor sensibilización hacia el español que hacia las lenguas indígenas se debe, por un lado, al hecho de estar en una situación de frontera y, por otro, al hecho de ser profesores de español, lo que posiblemente haya influido en lo que respecta a la posibilidad de pensar en el español como lengua oficial.

El ocultamiento de las lenguas indígenas es el resultado de una política monolingüista de unidad nacional construida desde inicios de la colonización de Brasil (Araújo Freire, 1994; Mariani, 2004 y Payer, 2006) que refleja el poder simbólico del lenguaje como instrumento de dominación, de jerarquía y de arma ideológica y política (Bourdieu, 1985 [1982]; McRae, 1994; Veres, 2006; Casado Velarde, 1988).

Los profesores que destacan la necesidad de conocimiento y enseñanza de otras lenguas en las escuelas demuestran una visión positiva del plurilingüismo basada en el conocimiento o inclusión en el sistema educativo de lenguas extranjeras de difusión y prestigio internacional. Cuando hablan sobre la necesidad de conocer otras lenguas se refieren al inglés o a otras lenguas de gran difusión mundial sin la debida consideración

de las consecuencias del dominio global de una o pocas lenguas en el sentido de que puede llevar al apagamiento de otras lenguas minoritarias (Crystal, 2003 [1997]; Pennycook, 1998). El apagamiento del español en esta frontera reproduce formas de desigualdad y promueve el mantenimiento de una estructura de jerarquía social (bolivianos inferiores y brasileños superiores) y, por lo tanto, señala el papel de las lenguas para uniformizar culturas y delimitar fronteras (Bauman y Briggs, 2003).

Los profesores que están a favor argumentan que:

- *“Se debe valorar las lenguas indígenas, aunque el portugués debe ser la única lengua oficial.”* (P5)
- *“La oficialidad del portugués fomenta la obligación de los individuos de que conozcan y comprendan bien la lengua del país.”* (P8)
- *“La oficialidad única del portugués es necesaria para la unificación.”* (P7)

P7 llega incluso a decir que se debería adoptar el mismo dialecto en todo Brasil (*“Sí. Esto crea una unificación, en todas las regiones podremos adoptar el mismo dialecto”* – P7). Esto es un claro ejemplo de prejuicio lingüístico entre el profesorado. Es sabido que existen prejuicios lingüísticos en el ambiente escolar, tanto entre profesores como entre los estudiantes y, como ya hemos alertado a partir de la concepción de Hudson (1981), ello puede tener graves consecuencias en el proceso educativo.

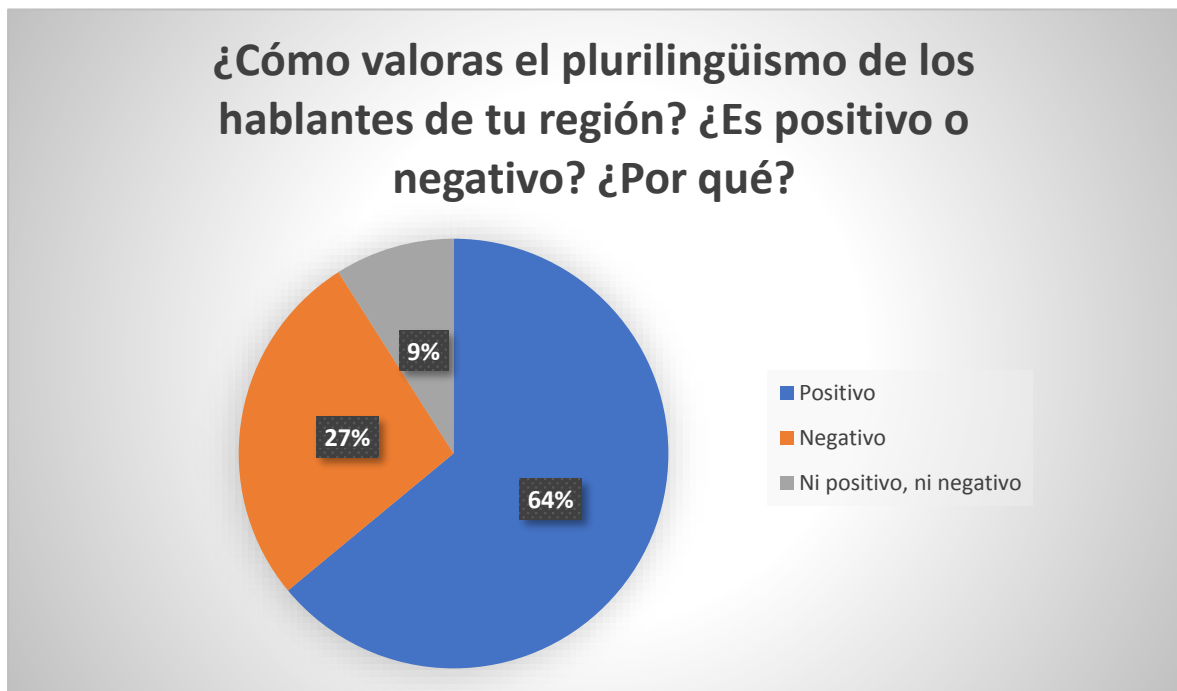
A modo de síntesis, observamos:

- La falta de entendimiento entre los conceptos de lengua oficial, lengua materna, segunda lengua y lengua extranjera (Trudgill y Hernández Campoy, 2007), pues la pregunta se refiere a lenguas oficiales y es significativo el número de profesores que respondieron sobre la cuestión de las lenguas extranjeras en el sistema educativo.
- La defensa del español en el debate de oficialidad de lenguas (36%) por encima de la defensa de las lenguas indígenas (27%).
- La visión positiva del plurilingüismo hacia lenguas extranjeras de difusión internacional.

- La invisibilidad de las lenguas indígenas de Brasil como merecedoras del estatus de lenguas oficiales como fruto de la política monolingüe brasileña

**Pregunta II: ¿Cómo valoras el plurilingüismo de los hablantes de tu región? ¿Es positivo o negativo? ¿Por qué?**

De los 11 profesores, 7 valoran positivamente el plurilingüismo (P2, P3, P4, P5, P8, P10 y P11), 3 creen que es negativo (P1, P6 y P7), y 1 docente afirma que no es positivo ni negativo (P9).



Los argumentos de los profesores que han valorado positivamente el plurilingüismo son:

- Los hablantes de portugués y de español (monolingües y plurilingües) tienen posibilidad de interacción debido a la proximidad de las lenguas (P3)
- Enriquecimiento cultural y ciudadano en el caso de la formación del plurilingüismo portugués-español (P4 y P8)

- La diversidad de lenguas que comporta la zona (portugués, español y lenguas indígenas) asigna una característica interesante para el país y tiene efectos en la enseñanza de portugués en las escuelas (P5)
- No presentan ningún argumento (P2, P10 y P11)

Podemos ver en estos razonamientos el reconocimiento de la diversidad lingüística de la región y el derecho a usar la lengua materna (dado que reconocen que hay intercomprensión), que son factores importantes para el desarrollo de la justicia social y la participación ciudadana (Piller, 2016). La valoración de las lenguas de las comunidades indígenas y de los inmigrantes bolivianos representa un elemento favorecedor para su inclusión, su participación en el escenario político y social y para la disminución de la discriminación que el pueblo sufre cotidianamente. Además, está reflejada en las respuestas anteriores la relación dialéctica entre lengua, sociedad y cultura (Williams, 1983; Duranti, 2000 [1997]; Fairclough, 2009; Casado Velarde, 1988; Castro Viúdez, 2002), pues está presente el argumento según el cual las lenguas aportan enriquecimiento cultural y ciudadano. No obstante, de forma similar a la pregunta I, las lenguas indígenas siguen en un segundo plano en el debate sobre el plurilingüismo y solo han sido citadas por un docente (P5).

Es curioso observar que de los 7 profesores que han valorado positivamente el plurilingüismo, 3 están de acuerdo con el portugués como única lengua oficial (P5, P7 y P8). Recordemos que entre los que defienden el portugués como única lengua oficial, en el caso de asegurar la presencia de otras lenguas, la mayoría mencionan el español o una lengua extranjera, diferente de las lenguas indígenas. Ello nos lleva a pensar que la visión positiva que tienen del plurilingüismo se basa en las lenguas de difusión internacional, no en las demás lenguas maternas de Brasil.

Los argumentos de los profesores que ven de forma negativa el plurilingüismo son:

- Conocimiento limitado de la lengua no materna, español o portugués (P7)
- Falta de interés de los hablantes de portugués por el español (P1 y P6)

En el sentido contrario a lo que hemos acabado de comentar, en el primer argumento vemos la no aceptación de la diversidad lingüística e igualmente del derecho de uso de la lengua materna ya que para que haya interacción y comprensión es necesario el uso de

una sola lengua (portugués o español) y, por tanto, para que los hablantes puedan comunicarse con personas de otras lenguas maternas, deben aprender su lengua. O sea, con un conocimiento limitado de la otra lengua materna, no es posible establecer diálogo.

En el segundo argumento vemos claramente la temática de las creencias y de las actitudes lingüísticas (Bem, 1970; López Morales, 1993) y observamos la percepción de la actitud negativa hacia el español, hecho que tiene consecuencias en la identidad lingüística de los hablantes (Bustos Tovar, 2009). En este sentido, la actitud negativa hacia el español en la zona (*“no tienen interés por la lengua / no les gusta la lengua”*), según ya hemos visto en el capítulo 4, está teniendo consecuencias en la identidad lingüística de los hablantes de español de las nuevas generaciones que rechazan la identificación con la lengua materna.

En resumen, aunque la mayoría del profesorado valore positivamente el plurilingüismo, lo relacionan con el español y con lenguas de difusión internacional, no con las lenguas indígenas, lo que lleva a concluir que no tienen una visión plurilingüe de Brasil. Además, prácticamente no consideran el plurilingüismo como un factor positivo para la enseñanza de lenguas y el ambiente escolar. Como consecuencia, el profesorado parece no aprovechar las competencias plurilingües de su alumnado en las clases de lenguas. Ello podría despertar en el alumnado una consciencia ciudadana respecto a la diversidad lingüística y cultural.

#### **7.1.3.4. Actitudes lingüísticas**

Sabemos la dificultad e inconvenientes para acceder a la consciencia y actitud lingüística de los hablantes, sea por la vía mentalista o conductista (López Morales, 1993) y la importancia de trabajar con la complementariedad de las dos perspectivas (Morillo-Velarde, 2009). No pretendemos aquí llegar a trazar la conciencia y actitudes de los profesores de español de Cáceres, aunque haremos algunas consideraciones al respecto. El objetivo central de esta categoría es más bien saber, en primer lugar, si los chiquitanos están o no invisibilizados entre el profesorado de español de Cáceres; en segundo lugar, a partir de la percepción de los profesores, averiguar la situación e identidad de los indígenas de la zona y la capacidad de los docentes para diagnosticar casos de prejuicio



lingüístico destinado a lenguas y a variedades minoritarias; y por último hacer un breve análisis sobre la actitud del profesorado respecto a las variedades del español.

Para cumplir el objetivo propuesto, hemos planteado dos preguntas: una sobre la identidad y presencia chiquitana en la ciudad y otra sobre la crítica de un periodista que compara el habla de tres políticos, en particular uno que sigue la norma en sus discursos, otro que usa un léxico inapropiado y el último que presenta desviaciones de la norma. Además, en esta categoría, retomamos una pregunta que ha sido analizada en el apartado sobre las variedades lingüísticas por su relación con la temática de las actitudes. Dicha pregunta trata sobre la variedad de español que, según la opinión de los profesores debe ser adoptada en la enseñanza de español de la zona. Veamos a continuación el análisis de las tres preguntas.

### **Pregunta I: ¿Cómo ves la identidad y la presencia chiquitana en tu ciudad?**

Como se sabe que la lengua chiquitana no circula en Cáceres ya que solo unos pocos indígenas de edad más avanzada hablan la lengua, preguntamos sobre la presencia e identidad de los chiquitanos en la ciudad. Con esta pregunta, a partir de la percepción del profesorado, pretendimos averiguar: i) si los chiquitanos están invisibilizados entre el profesorado de español; ii) la situación de los indígenas en la zona: si hay discriminación hacia ellos y si son visibilizados por la población local; y iii) cómo es la aceptación de su identidad.

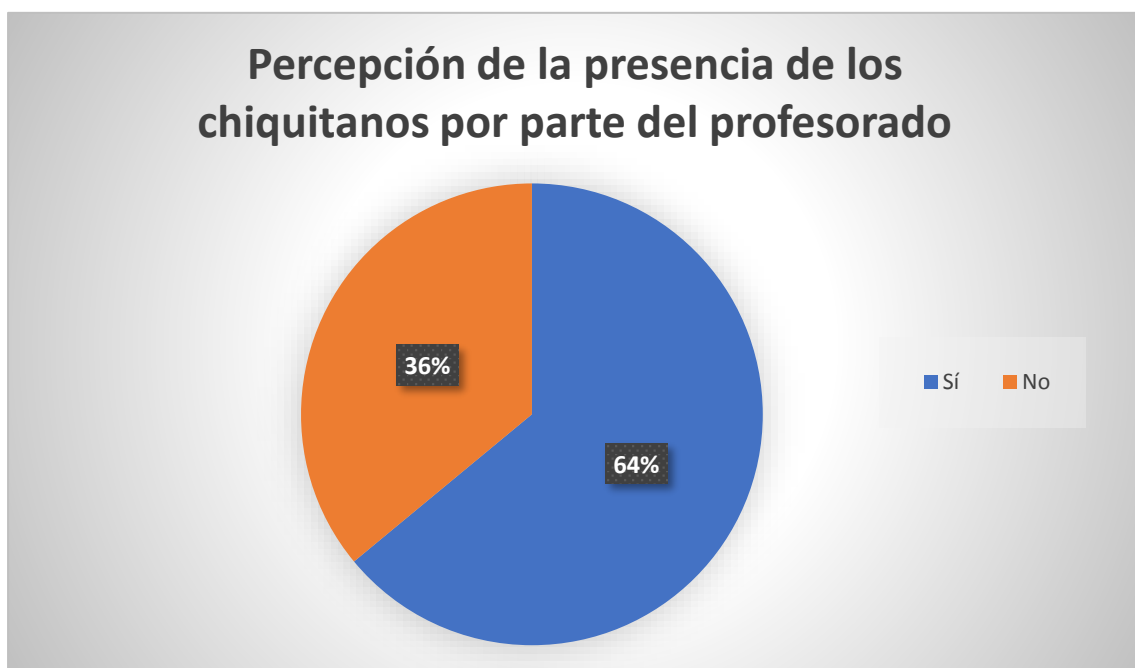
La percepción de la realidad por parte del docente, o sea, la percepción de la presencia de los chiquitanos por parte de los profesores, no significa que tengan necesariamente una actitud positiva hacia los indígenas y tampoco les convierte en docentes críticos con la problemática indígena local. A partir de las respuestas podemos ver si alguno de los docentes demuestra una actitud de preocupación con respecto a la problemática indígena o a la valoración de su cultura. Haremos algunos comentarios sobre la actitud de los profesores y su posible disposición para ayudar a visibilizar y a desarrollar una actitud positiva hacia los pueblos de diferentes orígenes en sus clases de lengua.

De los 11 profesores, conseguimos extraer los siguientes grupos de respuestas:

- La presencia chiquitana representa una riqueza cultural para la zona (P1)

- Son discriminados y rechazan su propia identidad (P3, P4, P6, P8 y P9)
- Están presentes en los proyectos de la UNEMAT (P11)
- Son muy pocos, prácticamente inexistentes (P2, P7 y P10)
- No contesta (P5)

Agrupamos los datos anteriores en dos grupos: por un lado, los profesores que perciben la presencia indígena en la ciudad (7 profesores – P1, P3, P4, P6, P8, P9, P11) y, por otro lado, los docentes que no los perciben, o prácticamente no los perciben (4 profesores – P2, P7, P10 y P5).



El Estado de Mato Grosso es el sexto del país en número de indígenas según el criterio de autodeclaración y, por tanto, presenta un número significativo de población indígena. Vemos que el 64% del profesorado percibe la presencia indígena de la zona, por lo que podemos concluir que, de forma general, no hay invisibilización de este colectivo entre el profesorado de español de Cáceres. No obstante, pese a su comprobada presencia en la región (IBGE, 2010), el 36% de los profesores señala su escasa representación en la ciudad: “*Son muy pocos*” (P2) / “*Casi no los veo, es una pequeña proporción*” (P7).

De las respuestas dadas, consideramos que solo dos de los profesores (P1 y P8) demuestran una actitud claramente positiva hacia los indígenas ya que afirman que su presencia es un factor “*estupendo, cultural*” para la región (P1) y que es importante que

los alumnos conozcan la cultura y la trayectoria de los indígenas (P8).

Respecto a la situación de los chiquitanos y a la aceptación de su identidad, los argumentos presentados por los profesores indican que los indígenas:

- Rechazan su identidad y se identifican como bolivianos (P3, P4 y P6)
- Sufren discriminación en la escuela y necesitan ser visibilizados en las clases (P8 y P9)
- Están presentes en proyectos universitarios de la UNEMAT (P11)

El rechazo de la propia identidad por parte de los indígenas y la identificación como bolivianos tiene relación con los prejuicios, los estereotipos y las creencias de los habitantes de la zona. Estos elementos tienen una destacada importancia en la formación de las actitudes lingüísticas que, además, abarcan otras dimensiones, entre ellas, las actitudes hacia grupos, comunidades y minorías (Troike, 2003). La minoría indígena chiquitana en Mato Grosso (así como otras comunidades indígenas) tiene su trayectoria marcada por el desprestigio y silenciamiento de su cultura. Todo ello basado en estereotipos negativos – incapaces, ingenuos, borrachos, animales, antropófagos (Cavalcanti Santana, 2014) –. Y, debido a que son asociados, en muchos casos, a la nacionalidad boliviana, la imagen negativa del indígena se une a los estereotipos asociados a los bolivianos de la zona (los relacionan con el tráfico de drogas de la frontera).

Las actitudes negativas tienen consecuencias graves en la identidad cultural y lingüística de los individuos (López Morales, 1993; Gómez Molina, 1996; Moreno Fernández, 2009a; Blanco Canales, 2004). En el caso de los chiquitanos, los lleva a negar su identidad, y como consecuencia, acelera la desaparición de su lengua materna. La asociación de los indígenas con los bolivianos conlleva a su vez a la relación con la lengua española que, por ser la lengua de los colectivos no prestigiados de la frontera, también es fruto de discriminación. En esta línea, las actitudes lingüísticas negativas funcionan como un mecanismo de exclusión social, y en muchos casos, se suman a los demás prejuicios que se construyen sobre determinados grupos sociales (Tarallo, 1986). En esta línea, las actitudes lingüísticas negativas son un medio más de exclusión de los indígenas y de los bolivianos, ya que se suman a los demás prejuicios que se construyen sobre estos colectivos.

Otra cuestión presente en la situación de los indígenas a partir de la percepción del profesorado es la discriminación que sufren en el ambiente escolar y, por tanto, destacan la necesidad de visibilizarlos en las clases:

- *“Hay que resgatar la cultura, hacer con que los estudiantes coniecen la trayectoria”* (P9)
- *“En la escuela con personas que de una forma u de otra sufri discriminación”* (P10)

La escuela debe asumir su papel como un espacio privilegiado para desarrollar la interculturalidad en el sentido del desarrollo de la competencia intercultural, de acuerdo con Byram (1997). Para que los profesores cumplan este papel, durante la formación docente deben conocer los principios y el lugar de la interculturalidad en la enseñanza de lenguas. Estos saberes serán todavía mejor asimilados por el profesorado en su proceso de formación si se presentan bajo los presupuestos de la pedagogía crítica (Freire, 1987 [1970], 1992, 2003 [1992]; Freire e Macedo, 1990; Schön, 1983, 2000 [1998]; Giroux, 1983, 1990a) teniendo como objetivo ofrecer al docente las posibles herramientas para interpretar su propia realidad y así poder construir una enseñanza de base social y humana.

La presencia de los chiquitanos en proyectos de investigación universitarios (*“Aquí vemos proyectos de la universidad UNEMAT voltado para los chiquitanos”*– P11) indica que la problemática indígena está presente en el ámbito universitario, pero no llega a ser un debate amplio y una inquietud entre la población. Las universidades tienen que dar a conocer dichos proyectos e ir más allá: desarrollar investigaciones y acciones de sensibilización hacia la diversidad sociocultural y étnica local para que sirva para una convivencia intercultural en la frontera de Cáceres con Bolivia.

**Pregunta II: ¿Qué elementos te parece que considera el periodista para juzgar la forma de hablar de los políticos brasileños? ¿Qué opinión tienes de la crítica que hace el periodista?**

Esta pregunta se basa en un vídeo<sup>18</sup> en el que un periodista compara el habla de tres políticos (presidente y ex-presidentes de Brasil en el momento): Michel Temer, Luiz Inácio Lula da Silva y Dilma Rousseff. El periodista describe de la siguiente forma el habla de cada político:

Luiz Inácio Lula da Silva: *“o plural sai em embalada carreira, a gramática se refugia na embaixada portuguesa e a regência verbal se esconde no sótão de algum casarão abandonado”*.

Dilma Rousseff: *“Embarca num palavrório de improviso, o raciocínio lógico providencia um copo de estricnina, sem gelo, e os dicionários entram em pânico com o início de uma outra selvagem sessão de tortura”*.

Michel Temer: *“Mostra que trata o idioma com carinho, é alguém que sabe falar PORTUGUÊS”*.

Los profesores se enfrentan en esta pregunta a la necesidad de hacer una reflexión sobre la heterogeneidad lingüística que se refleja en el concepto de diasistema que, como dominio lingüístico, alberga varios subsistemas de orden diatópico, diastrático y diafásico (González Ferrero, 1991). En particular, lo que está en el fondo de la cuestión es el uso de variedades diastráticas y de la norma. Por norma, en este caso, no entendemos la concepción de Coseriu (1982 [1962]), sino aquellas acepciones que la acercan al concepto de estándar en el sentido de que funcionan como un conjunto de reglas y arquetipos estándares (Trudgill Y Hernández Campoy, 2007) y como unidad de medida, de clasificación discriminatoria y asociados a los grupos de más prestigio (Moreno Fernández, 2010). El juicio y la extracción de datos del habla del interlocutor por parte del oyente sin motivos benéficos o científicos es un tipo de prejuicio lingüístico (Tusón,

---

<sup>18</sup>Na prova de português, Temer massacra Dilma e Lula. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=6gKJ2pni1Jo> (Fecha de acceso: 27/07/2018)

2010) y desde la perspectiva del igualitarismo lingüístico y de la aceptación de la diversidad lingüística como factor de justicia social (Piller, 2016), es esperable que un profesor con formación lingüística analice el vídeo detectando que el periodista demuestra tener prejuicio lingüístico.

Las respuestas de los profesores destacan los siguientes elementos en la opinión sobre la crítica del periodista:

- El periodista demuestra tener prejuicio lingüístico (P2, P5, P6 y P8).
- Falta de conocimiento de la lengua o bajo nivel educativo de algunos políticos (P3, P4, P7, P9, P10 y P11).
- No sabe (P1).

En resumen, 4 profesores (36%) detectan la problemática del prejuicio lingüístico en el vídeo y 7 profesores no lo detectan (64%).



La mayoría de los profesores no detecta prejuicio lingüístico en el vídeo y señalan que la crítica se apoya en la baja escolaridad de algunos, a la falta de conocimiento de la lengua y al uso cómico del lenguaje, sin mención al hecho de que el juicio negativo a los que no siguen la norma significa prejuicio lingüístico:

- *“Situación cómica en el uso del lenguaje.”* (P3)

- *“Falta de conocimiento.”* (P4)
- *“No tiene el nivel de escolaridad adecuado”* (P7)
- *“La educación en el país está horrible.”*(P9)
- *“Poco conocimiento.”* (P10)
- *“A forma como falam errado o português, a língua materna.”*  
(P11)

Solo el 36% detecta prejuicio lingüístico:

- *“Preconceito lingüístico, crítica não construtiva.”* (P2)
- *“Crítica muy rigurosa.”* (P5)
- *“Prejuicio lingüístico con la lengua hablada del ex presidente Lula.”* (P6)
- *“Desconsidera la variedad lingüística.”* (P8).

Es importante que la formación del profesorado de lenguas, sobre todo en contextos de diversidad sociocultural lingüística y étnica, dote de herramientas a los docentes para que sean capaces de diagnosticar casos de prejuicio lingüístico que puedan darse en sus clases, de lo contrario, es esperable, que en la escuela los profesores no rechacen este tipo de situación que debe ser erradicada tanto del ámbito escolar como fuera de él. Las actitudes lingüísticas deben tener su espacio en las clases de lenguas (Ribeiro Berger, 2015) y, siguiendo Bourdieu (1985[1982], 1988[1979]), un profesor que no identifica el prejuicio lingüístico y que cree que quien no posee la norma y la variedad estándar no conoce la lengua, asumen la visión de la lengua como instrumento de poder.

Los profesores en las respuestas no usan conceptos de la lingüística para analizar el vídeo, por lo que parecen demostrar que no manejan algunos conceptos clave que pueden ser asociados en dicho análisis como, por ejemplo, variedad estándar, variedades diastráticas, norma y prejuicio lingüístico. Con ello no podemos concluir que los profesores no tengan una actitud positiva hacia las variedades marginadas de la zona o que no se posicionen en contra de los casos de discriminación lingüística. No obstante, podemos afirmar que no poseen las herramientas esenciales que un profesional de lenguas debe tener para fomentar en sus clases de lengua, de forma argumentada y científica, una actitud positiva hacia variedades desprestigiadas.

**Pregunta III: ¿En tu opinión cuál debería ser la variedad lingüística adoptada en la enseñanza de español en tu escuela? ¿Por qué?**

Retomamos esta pregunta en el apartado de las actitudes lingüísticas porque tiene una estrecha relación con el tema. Al contestar que determinada variedad debería ser la adoptada en la enseñanza, está presente, más allá de una reflexión desde el punto de vista docente, la visibilización y una actitud positiva hacia dicha variedad. Volviendo a las conclusiones que han sido presentadas anteriormente, hemos encontrado tres factores destacados: i) el escaso número de profesores que cita la variedad de la frontera en la enseñanza de español; ii) la persistencia en dar mayor prestigio a la variedad de España, sin la debida consideración de la diversidad lingüística que dicho país comporta, y, iii) la importancia de incluir la variedad estándar en la enseñanza de lengua, sin hacer referencia al pluricentrismo del español.

A partir de lo anteriormente dicho, podemos decir que, por lo general, no hay visibilización entre el profesorado de Cáceres de los hablantes de español de la zona, los bolivianos, y consecuentemente, tampoco hay una actitud marcadamente positiva hacia su variedad lingüística. Las creencias y actitudes sobre la lengua materna tienen influencia en las actitudes sobre las lenguas extranjeras. Entre los escolares de Mato Grosso y de Cáceres está presente la discriminación lingüística hacia la variedad del portugués local (Salomão Jacob Bisnoto, 2000; Pereira dos Santos, 2018), por lo que se hace necesario la valoración de la variedad local del portugués y del español.

Además, aunque sea en carácter minoritario, el prestigio dado a la variedad de España demuestra que todavía hay una actitud positiva hacia su comunidad de hablantes, lo que se explica por: i) la relación entre los patrones lingüísticos dominantes y las estructuras de poder (Bourdieu, 1895 [1982]), o sea, el dominio europeo frente América Latina en materia económica y política con reflejo en lo lingüístico; ii) la reproducción en Brasil de la ideología impuesta por los intereses económicos y por la política lingüística de España (Bugel, 2000; Martínez-Cachero, 2008; Brasil Irala, 2004; Costa Venâncio y Maranhão De Castelo, 2008).

Para concluir este epígrafe, sintetizamos algunas consideraciones para responder a los objetivos centrales de esta categoría:



- i) Sobre la percepción de los indígenas por parte del profesorado: Los indígenas de la zona son reconocidos, perceptibles por la mayoría del profesorado (64%). No obstante, solo el 18% demuestra una actitud claramente positiva hacia los indígenas.
- ii) Sobre la situación e identidad de los indígenas, podemos decir que ellos:
  - Rechazan su identidad.
  - Son discriminados en la escuela.
  - Son apreciados dentro del ámbito de la investigación universitaria local, pero no tanto entre la población.
- iii) Capacidad de los docentes para diagnosticar casos de prejuicio lingüístico hacia lenguas y variedades minoritarias:
  - Casos de prejuicio lingüístico, solo el 36% del profesorado lo ha detectado.
  - Escaso conocimiento de conceptos clave que capaciten al docente inserido en contexto de diversidad sociocultural, lingüística y étnica para diagnosticar casos de prejuicio lingüístico desde una perspectiva científica.
- iv) Sobre la actitud del profesorado respecto a las variedades del español:
  - Escasa valoración de la variedad de español de la frontera para conformar la enseñanza de la lengua.
  - Valoración del español de España y del español estándar sin la consideración de la diversidad y pluricentrismo de la lengua.

La percepción de la diversidad sociocultural y étnica, la visibilización y valoración de las lenguas y variedades lingüísticas locales y la capacidad para analizar casos de discriminación lingüística representan el primer paso para que un docente pueda relacionar las actitudes lingüísticas con el éxito de la enseñanza de lenguas extranjeras en el aula. Con estas competencias y habilidades, el profesor estará más apto para desarrollar una actitud positiva tanto hacia la lengua que enseña como hacia las lenguas de la zona. Conforme a los datos presentados, detectamos algunos puntos vulnerables en la formación de los profesores de Cáceres, por lo que una formación de base y con conceptos de la sociolingüística puede contribuir a paliar dichas carencias.

### 7.1.3.5. El español en el ámbito educativo

Las aportaciones de la sociolingüística a la enseñanza de lenguas (Bortoni-Ricardo 2005; Carvalho, 2010; Gorski Y Lehmkuhl Coelho, 2006; Preston Y Young 2000; Moreno Fernández, 1994, 2010; Salgado-Robles, 2011; Níkleva, 2012; Silva 2014) se dan en los niveles social, cultural, comunicativo y lingüístico (Moreno Fernández, 2000). Corder (1992 [1973]) estableció tres niveles en la enseñanza-aprendizaje de lenguas: el político, el lingüístico y sociolingüístico y el psicolingüístico y pedagógico. Con las dos preguntas de este apartado, aspiramos a averiguar si en las opiniones del profesorado sobre el español en el ámbito educativo están presentes de alguna forma algunos elementos extralingüísticos y de base sociolingüística. El tema de cada pregunta se encaja en los niveles que fueron anteriormente mencionados: i) elección de qué lenguas enseñar (niveles social y político); ii) determinación del qué y del cómo enseñar (niveles cultural, lingüístico, sociolingüístico y el psicolingüístico y pedagógico). En particular, las preguntas tratan sobre la razón del español de ser una lengua integrante del currículo de la región y sobre la influencia de la frontera en la enseñanza de lenguas en la zona. Con foco en nuestra propuesta de formación docente que se apoya en elementos extralingüísticos de especial importancia para el éxito de la enseñanza de la lengua, esperamos con las preguntas averiguar si en las consideraciones del profesorado aparecen aspectos extralingüísticos de base sociolingüística, tanto en la pregunta insertada en el nivel político, como en la pregunta insertada en el nivel más bien lingüístico y pedagógico.

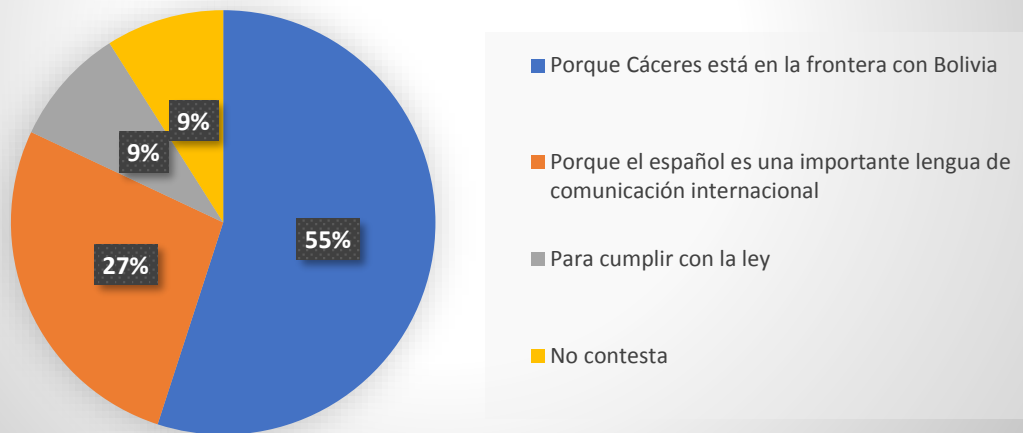
**Pregunta I: Según la legislación brasileña las lenguas extranjeras deben ser elegidas por la comunidad escolar. ¿En tu opinión el español debe formar parte del contenido curricular de las escuelas de tu región? ¿Por qué?**

Todos los profesores entrevistados creen que el español debe formar parte del currículo de la zona y presentan los siguientes argumentos:

- Porque Cáceres está en la frontera con Bolivia (P1, P2, P3, P4, P5 y P9)
- Porque el español es una importante lengua de comunicación internacional (P7, P8 y P10)

- Para cumplir con la ley (P6)
- No contesta (P11)

**Según la legislación brasileña las lenguas extranjeras deben ser elegidas por la comunidad escolar. ¿En tu opinión el español debe componer el contenido curricular de las escuelas de tu región? ¿Por qué?**



La mayoría (55%) justifica la necesidad de enseñar español en la región debido a la situación fronteriza:

- *“Por ser frontera.”* (P1)
- *“Somos vizinhos do país Bolívia.”* (P2)
- *“Aquí en Cáceres hay gran movimentación de bolivianos.”* (P3)
- *“Porque tenemos frontera con Bolivia y tenemos contacto con la lengua”* (P5)
- *“Es una ciudad de frontera con Bolivia y por eso tenemos muchos bolivianos viviendo acá.”* P9)

En este caso, el profesorado incluye una característica extralingüística local en el nivel político referente a la elección de las lenguas en el sistema educativo. Pero, recordemos que, en la categoría de variedades lingüísticas, solo el 18% del profesorado

destaca el español de la zona. De ahí que podríamos deducir que, aunque justifiquen la presencia del español por cuenta de la frontera, posiblemente no adecuan la enseñanza de la lengua debido a este factor. No diferencian, por tanto, la enseñanza del español en la frontera de la del resto del país (metodología, contenidos, etc., aunque señalen la presencia de bolivianos en la ciudad y en el sistema educativo: “[hay] *muchos alumnos bolivianos estudiando en nuestras escuelas*” (P9). Además, consideramos que es un dato significativo que el 45% de los profesores no mencionen la frontera. En este caso, no hacen un análisis sociolingüístico en la tarea de elegir las lenguas que deben ser incluidas en el currículo escolar.

El 27% que afirma que se debe enseñar el español en Cáceres porque es una destacada lengua de difusión internacional, con un gran número de hablantes sin mencionar los hablantes de la frontera, en lugar de demostrar una visión de la lengua como factor humano de integración e interculturalidad, muestran más bien el valor de la lengua como factor económico (Berdugo, 2005; Delgado, Alonso Y Jiménez, 2008; Carrera Troyano Y Gómez Asencio, 2009; Santos Redondo, 2011; Fernández Vítóres, 2017):

- “*Por ser la segunda lengua más utilizada en la comunicación internacional.*” (P7)
- “*Para proporcionar el contacto con los pueblos hispanohablantes.*” (P8)
- “*El idioma español es uno de los idiomas más estudiados en la actualidad. De acuerdo con datos del Instituto Cervantes (2010), es la segunda lengua con mayor número de hablantes nativos y el segundo idioma de comunicación internacional. Es el idioma de 21 países y aproximadamente 450 millones de personas tienen como lengua materna, segunda o extranjera.*” (P10)

Estos profesores no parten de un análisis sociolingüístico local para justificar la presencia del español en las escuelas, sino que parecen ver en el español un producto que traerá ventajas económicas futuras para el alumnado (Villa y Del Valle, 2008). De hecho, solo un profesor (P3) destaca en sus argumentos la enseñanza de español para la integración de la población (“*facilita el convivio*” – P3).

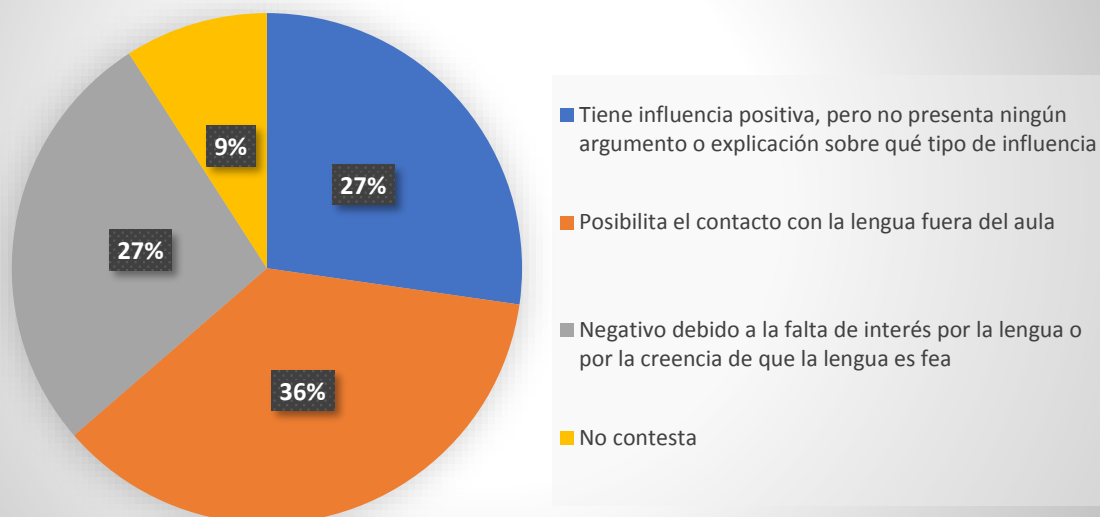
El 9% del profesorado que justifica la inserción del español en el currículo para cumplir con la ley (*“sigue las recomendaciones de la red educativa”* - P6) tampoco tiene en cuenta los factores extralingüísticos locales ya que la ley es a nivel nacional, por lo que no hace un análisis localizado de base sociolingüística.

**Pregunta II: ¿Cómo influye en la enseñanza del español en tu región el hecho de tener frontera con Bolivia?**

El objetivo de la pregunta es observar si los profesores tienen en cuenta el contexto fronterizo como factor de influencia en la enseñanza de español (motivación, contenidos y metodología). Las respuestas pueden ser resumidas de la siguiente forma:

- Tiene influencia positiva, pero no presenta ningún argumento o explicación sobre qué tipo de influencia (P3, P10 y P11)
- Posibilita el contacto con la lengua fuera de la sala de clase (P3, P4, P5 y P8)
- Negativo debido a la falta de interés por la lengua o por la creencia de que la lengua es fea (P6, P7, P9)
- No contesta (P1)

## ¿Cómo influye en la enseñanza del español en tu región el hecho de tener frontera con Bolivia?



Podemos ver que el 36% del profesorado considera la frontera como un aspecto positivo de posibilidades de interacción en la lengua fuera del aula, lo cual tiene una relación con el concepto de competencia comunicativa (Hymes, 1972), que considera que el aprendizaje de la lengua depende del uso. O sea, estos profesores calculan que el uso es importante para el aprendizaje de la lengua.

El 27% de los profesores que respondió que la influencia es positiva pero sin presentar explicación no nos deja saber su verdadera visión sobre la influencia de la frontera: ¿se refieren a la frontera como espacio privilegiado con mayores posibilidades para desarrollar la competencia comunicativa mediante el uso real de la lengua o se refieren a ella como justificación de la presencia del español en el sistema educativo?

Los profesores que creen que la frontera influye de forma negativa en la enseñanza de la lengua (un 27%) basan sus explicaciones en que, pese al contexto fronterizo:

- “No les gusta el español, dicen que la lengua es fea.” (P6)
- “Hay falta de interés por la lengua, piensan, que Cáceres es san Matías.” (P7)
- “No se dan cuenta de la importancia de los vecinos bolivianos.” (P9)

La influencia negativa de la lengua, según los profesores, se debe, por lo tanto, a una actitud negativa hacia los bolivianos y hacia su lengua. En este caso, la actitud lingüística viene acompañada por actitudes de rechazo al grupo social (Saville-Troike, 2003).

En síntesis, la mayoría de los profesores ve la frontera como un elemento positivo para la enseñanza de español en la zona, pero no destacan ninguna relación del contexto fronterizo como factor de adecuaciones en la práctica docente en el aula, sino en el ambiente extraescolar. La frontera se relaciona más con la justificación de la presencia de español en las escuelas de la zona, pero sin una influencia clara en las clases. Los que señalan la influencia negativa de la frontera lo hacen debido a las actitudes negativas hacia el español y hacia los bolivianos.

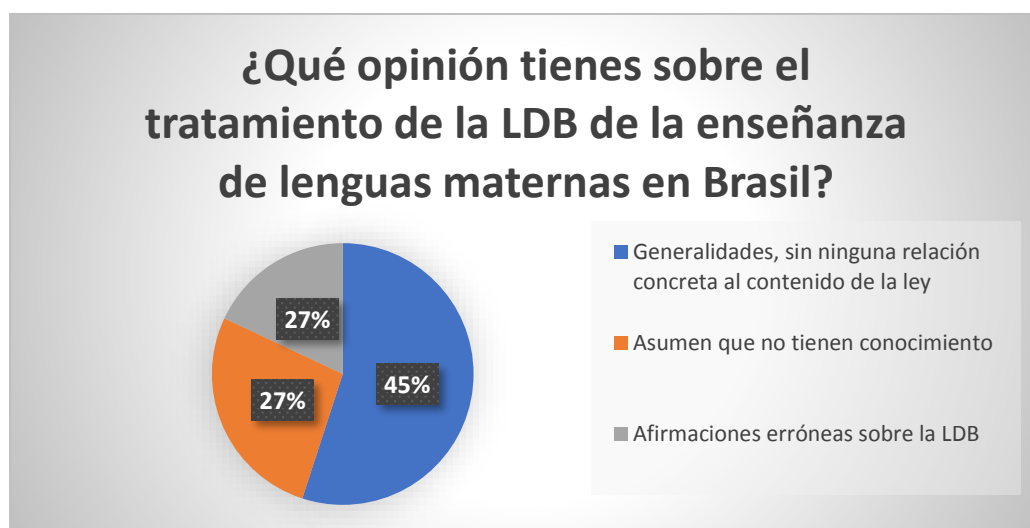
#### **7.1.3.6. Política y planificación lingüísticas**

Ya hemos insistido en la necesidad de que el/la profesor sea un agente activo en el marco de las políticas lingüísticas locales y que su trabajo puede llevar a cambios en el contexto extraescolar (Pennycook, 2001; Cooper, 1997 [1989]) mediante, entre otros aspectos, el fomento de ciudadanos críticos o de estudiantes activistas (Pérez Milans Y Soto, 2016) capaces también de iniciar cambios políticos. Por tanto, es fundamental que el profesorado de lenguas piense en aspectos políticos y en la posición de la lengua extranjera que enseña en la política lingüística nacional (Rajagopalan, 2011 en Aparecido Da Silva *et alii*, 2011: 80), así como en la posición de las otras lenguas que conforman el repertorio lingüístico de su región. Con las preguntas de este apartado aspiramos a acercarnos al nivel de conocimiento y reflexión del profesorado sobre la posición de las lenguas maternas y extranjeras en el ámbito de las políticas educativas. Para ello, planteamos dos preguntas, según los análisis que se muestran a continuación.

**Pregunta I: ¿Qué opinión tienes sobre el tratamiento de la LDB de la enseñanza de lenguas maternas en Brasil?**

La LDB (Brasil, 1996) establece como lengua de enseñanza el portugués, pero asegura a las comunidades indígenas la utilización de sus lenguas maternas y procesos propios de enseñanza-aprendizaje (artículo 32, § 3º) además de concederles el derecho a una educación bilingüe e intercultural (artículos 78 y 79). Las respuestas del profesorado a la pregunta son las siguientes:

- *Generalidades, sin ninguna relación concreta al contenido de la ley* (P1, P2, P3, P7, y P10)
- *Asumen que no tienen conocimiento* (P4, P5, P9)
- *Afirmaciones erróneas sobre la LDB* (P6, P8 y P11)



Los profesores que responden con generalidades nos llevan a entender que no conocen el contenido de la LDB en materia de lenguas maternas:

- *“Prioridades.”* (P1)
- *“Acredito que esta questão deve ser repensada.”* (P2)
- *“Habla de la importancia del idioma extranjero* (P3)



- *“El uso de la lengua solo puede ser social y lo social, lejos de ser lineal, lleva a intrincadas redes de significaciones, hacer comprender que por y en el lengua es posible cambiar / reiterar lo social, cultural, personal.” (P7)*
- *“Inclusión de la lengua en el ámbito curricular.” (P10).*

La respuesta de P7 es la copia de un fragmento del PCN (Brasil, 2000: 22), o sea, el profesor no demuestra tener una opinión formada y copia un fragmento sobre el uso del lenguaje totalmente desconectado de la pregunta.

Las afirmaciones erróneas son las siguientes:

- *“La LDB afirma que la lengua española es considerada una necesidad adentro del contexto educacional brasileño.” (P6)*
- *“Carácter contenedista, hay que hacer apuntamientos para reflexionar el uso de la lengua en la vida y en la sociedad.” (P8)*
- *“En mi opinión en la LDB dice mucho sobre la lengua materna es bien clara la explicación de como enseñar a los alumnos en la clase.” (P11)*

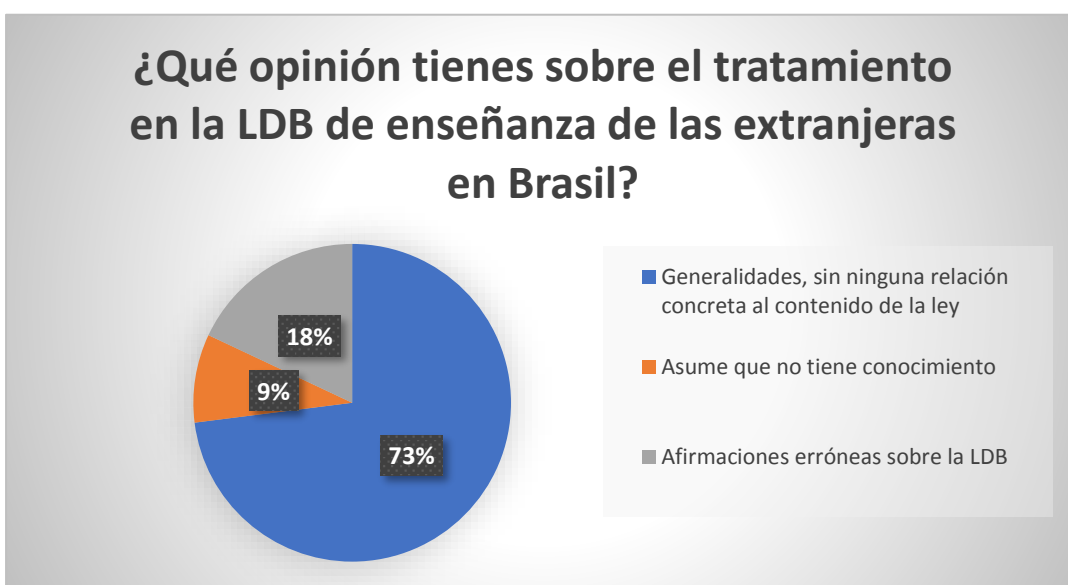
La respuesta de P6 según la cual la LDB considera la importancia del español en la educación brasileña es errónea pues, antes de la reforma, la LDB no citaba ninguna lengua extranjera en particular. Respecto a las respuestas de P8 y P11 que señalan que la LDB hace referencia a contenidos y metodología (*“carácter contenedista / explicación de cómo enseñar”*) también están equivocadas, ya que el documento que dicta estos criterios son los PCN, que sí tienen la función de definir las competencias básicas, los contenidos y las formas de tratamiento educativo de las lenguas.

En síntesis, observamos que el 100% del profesorado participante en la investigación demuestra falta de conocimiento sobre el tratamiento de lenguas maternas de la LDB. Ello indica la necesidad de una formación docente que incluya tanto los contenidos de política lingüística, sobre todo la nacional, pero que se apoye en los planteamientos de la lingüística aplicada crítica en el sentido de ofrecer al docente la producción científica de la lingüística comprometida con lo social (Rajagopalan, 2003; 2007; 2011; Pennycook, 2001).

## **Pregunta II: ¿Qué opinión tienes sobre el tratamiento en la LDB de enseñanza de las extranjeras en Brasil?**

Conforme hemos visto en el capítulo 3, la LDB (Brasil, 1996), en el momento de la aplicación de los cuestionarios, establecía la obligatoriedad de una lengua extranjera y una en carácter optativo, elegidas por la comunidad escolar y según las posibilidades de la institución. Las respuestas del profesorado a la pregunta son las siguientes:

- Generalidades, sin ninguna relación concreta al contenido de la ley (P1, P2, P5, P6, P7, P9, P10 y P11)
- Asume que no tiene conocimiento (P4)
- Afirmaciones erróneas sobre la LDB (P3 y P8)



Los docentes que contestan de forma general demuestran que en el fondo no conocen o conocen poco el contenido de la LDB en materia de lenguas extranjeras:

- “*Opcional.*” (P1)
- “*Contribui com a formação escolar dos educandos.*” (P2)
- “*Las leyes da LDB no funcionam por completo, hay déficit muy grande en la enseñanza de las lenguas extranjeras.*” (P5)

- *“Las lenguas extranjeras son partes indisolubles del conjunto de conocimientos esenciales que permiten al estudiante aproximarse a varias culturas y, consecuentemente, proporcionan su integración en un mundo globalizado.” (P7)*
- *“La LDB afirma que la lengua española es muy importante pero, hoy en día eso no es una verdad, es una mentira.” (P6)*
- *“Creo que la LDB ignora la importancia del enseño de las lenguas extranjeras pues ellas están dejando de ser obligatorias.” (P9)*
- *“Optima...tenemos un poquito de la lengua y la cultura para pasar a los nuestros alumnos.” (P10)*
- *“En mi opinión dize mucho pouco sobre la enseñanza de lenguas extranjeras debería ser revista.” (P11)*

Las respuestas, de forma genérica, son opiniones que no poseen ninguna reflexión concreta sobre lo que dicta la LDB respecto a las lenguas extranjeras. Una vez más, la respuesta de P7 es la copia de un fragmento del PCN (Brasil, 2002: 25), o sea, el profesor sigue sin demostrar tener una opinión formada sobre el contenido de la LDB y coloca una cita sobre las lenguas extranjeras sin conexión con la pregunta.

Las afirmaciones erróneas son las siguientes:

- *“Na LDB está garantido o el ensenio de una segunda lengua en las escuelas del Brasil, sin embargo los Estados no son obligados como escuelas a fornecer-lo, no investe en la formación de profesores.” (P3)*
- *“Deja Libre a los estados para poner la lengua, de esta manera, muchos estados no sienten la obligación de tener español en el currículo de la escuela.” (P8)*

Las dos respuestas anteriores afirman que los Estados no tienen la obligación de ofrecer la enseñanza de lenguas extranjeras. No obstante, la LDB dejaba claro, hasta el momento de su reforma en 2017, que las escuelas deben ofrecer al menos una lengua extranjera.

De forma similar a la pregunta anterior sobre las lenguas maternas, el 100% del

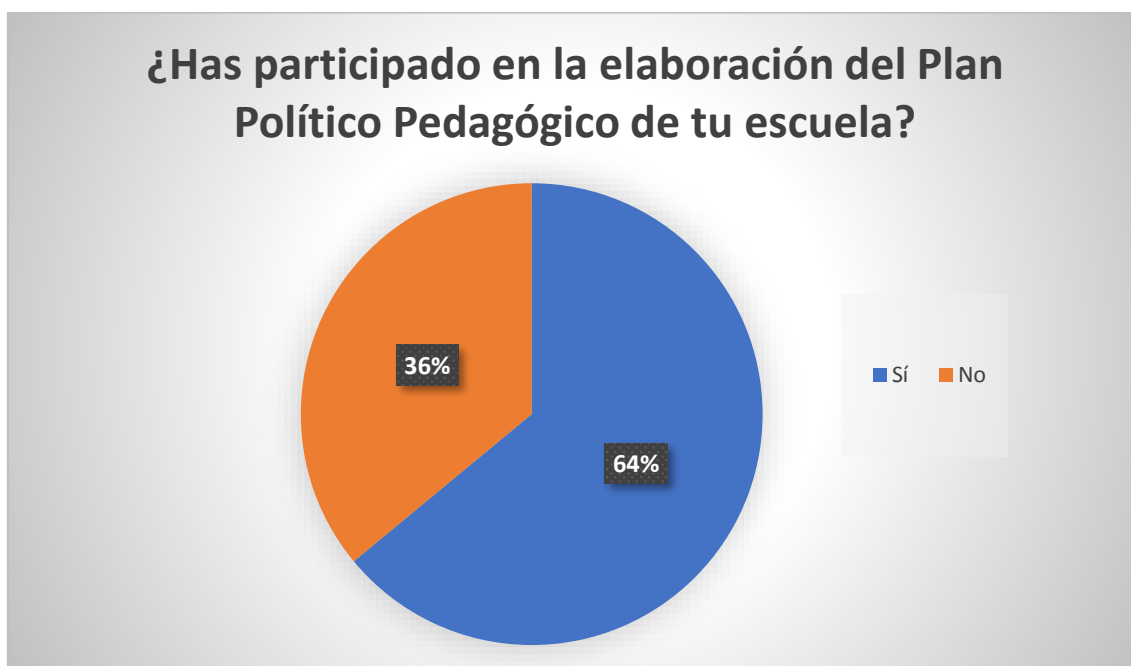
profesorado demuestra desconocimiento del contenido de la LDB y sus directrices sobre la enseñanza de lenguas extranjeras. Tras el análisis de estas dos preguntas, por tanto, vemos que los docentes no conocen el contenido de la LDB, que es la ley suprema en materia educativa en Brasil. Desde la perspectiva de que el profesor de lenguas debe pensar sobre la política lingüística nacional, no se puede huir de ello (Rajagopalan, 2011), el primer paso es que la conozca y, a partir de los datos, vemos que el profesorado de español de Cáceres presenta carencias en este sentido. Como forma de mejorar esta situación, volvemos a las conclusiones de la pregunta anterior e insistimos en una formación docente que aborde lo concerniente a la política lingüística local y nacional asentadas en las bases de la lingüística aplicada crítica (Rajagopalan, 2003; 2007; 2011; Pennycook, 2001). A ello sumamos que la pedagogía crítica y su afán de formación de profesores reflexivos (Freire, 1987 [1970], 1992, 2003 [1992]; Freire e Macedo, 1990; Schön, 1983, 2000 [1998]; Giroux, 1983, 1990a; Gasparin, 1983, 2009) ofrece el fundamento para crear la consciencia en el profesorado de la labor social de la educación y su poder de cambio, también a nivel de política pública y de política lingüística.

### **Pregunta III: ¿Has participado en la elaboración del Plan Político Pedagógico de tu escuela?**

Es muy importante que los docentes participen en la elaboración del Plan Político Pedagógico de su escuela, derecho garantizado por la LDB (Brasil, 1996) para que, de forma colaborativa y democrática, sea posible adaptar los documentos curriculares, los PCNs y las OCEM (Brasil, 1998, 2000, 2002, 2006), a las necesidades específicas de su zona, en este caso de la frontera.

Con la presente pregunta pretendemos averiguar la participación del profesorado de español de Cáceres en el Plan Político Pedagógico de las escuelas. De esta manera aspiramos a analizar el potencial de las escuelas de Cáceres respecto a la gestión democrática de las decisiones pedagógicas para la construcción de una enseñanza de lenguas acorde con sus características locales. Las respuestas del profesorado a la pregunta propuesta son las siguientes:

- Sí (P1, P2, P3, P6, P8, P10 y P11).
- No (P4, P5, P7, P9).



La mayoría de los profesores participa en la elaboración del Plan Político Pedagógico de su escuela, lo que demuestra que suele haber garantía y fomento de la participación en las decisiones escolares (Lück *et alii.*, 2009). Ahora bien, es conocida la situación de trabajo del profesorado en Brasil que acumula varios turnos laborales (mañana, tarde y noche) y, en su mayoría, no poseen una plaza fija de funcionario. Según datos oficiales de la SEDUC (Informes 62/BI/SIGEDUCA y 62B/BI/SIGEDUCA – Archivo propio), de los 13 profesores de español oficialmente asignados en Cáceres en 2017, 3 tienen plaza fija de funcionario y 10 son interinos. O sea, solo el 23% han conseguido su trabajo tras aprobar una oposición, y el 77% de los profesores de español asignados para las escuelas estatales de Cáceres han sido contratados temporalmente. Además, la mayoría de ellos trabaja en dos o tres turnos laborales.

Respecto a los 11 profesores participantes de la investigación, 10 trabajan dos o tres jornadas, o sea, el 91% del profesorado tiene más de una jornada laboral. En cuanto a la estabilidad laboral, 7 profesores tienen contrato temporal (64%) y 4 son funcionarios con plaza fija (36%). Conforme Lück *et alii.* (2009) la estabilidad del profesorado en las escuelas es un factor decisivo para la verdadera gestión democrática escolar, dado que el Plan Político Pedagógico debe ser elaborado a largo plazo y debe ser revisado

continuamente. De ahí que, aunque la mayor parte de los profesores afirma que participa en la elaboración del Plan Político Pedagógico de las escuelas, cuestionamos si dicho documento realmente es elaborado con la participación activa y duradera del profesorado, visto que estos no tienen las condiciones apropiadas para ello (estabilidad en las escuelas y tiempo de dedicación remunerado para este fin).

El profesorado puede ser el factor decisivo para que el Plan Político Pedagógico de las escuelas esté acorde con los presupuestos e ideales de la diversidad, igualdad lingüísticas y justicia social (Moreno Cabrera, 2000; Piller, 2016) y de la interculturalidad (Byram, 1997), lo que significaría una planificación lingüística a nivel micro de cada escuela según las características locales. Con todo, para ello, los profesores deben manejar algunos conceptos e ideas que proponemos en la presente investigación relacionados con el valor positivo del plurilingüismo, con el prejuicio lingüístico, con las lenguas como instrumento de dominación y poder (Moreno Cabrera 2000, 2006; Tusón, 1994; Eco, 1989, 2010, Bourdieu 1985[1982], Casado Velarde 1988, Tarallo, 1986), con la interculturalidad (Byram, 1988), y, de forma general, con los conceptos y contribuciones de la sociolingüística a la enseñanza de lenguas (Bortoni-Ricardo 2005; Carvalho, 2010; Gorski y Lehmkuhl Coelho, 2006; Preston y Young 2000; Moreno Fernández, 1994, 2010; Salgado-Robles, 2011; Níkleva, 2012; Silva 2014).

Sin embargo, hemos averiguado la poca valoración del plurilingüismo (invisibilidad de la comunidad boliviana e indígena y de sus lenguas), y la poca atención para detectar casos de prejuicio lingüístico más allá del escaso conocimiento de los conceptos de la sociolingüística aplicados a la enseñanza de lenguas.

Por todo ello, concluimos que la participación de gran parte de los profesores en el Plan Político Pedagógico no se refiere a una participación plena que garantice su verdadera gestión democrática y, además, el profesorado no posee las herramientas necesarias para reflejar en dicho documento una planificación lingüística adecuada a su contexto de diversidad sociocultural y étnica.

#### **7.1.3.7. Revocación de la Ley 11.161/2005**

La Ley 11.161/2005 representó un fuerte impulso para la presencia del español en el sistema educativo brasileño, aunque no se haya apoyado principalmente en intereses

culturales, de integración o educativos, sino en motivaciones comerciales y mercantilistas (Del Valle y Villavicencio, 2007; Heller Domingues De Barros, 2001). Pese a las fisuras e incongruencias (Heller Domingues De Barros, 2001) en las zonas fronterizas con países hispanohablantes la ley podría haber contribuido al desarrollo del plurilingüismo y de la interculturalidad entre los brasileños y los habitantes de origen boliviano.

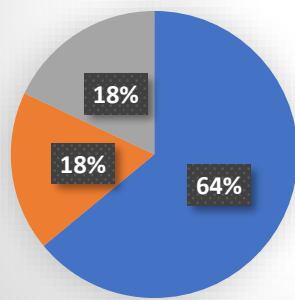
Con las preguntas que mostramos a continuación queremos saber si los profesores tienen conciencia de la importancia de la ley para la zona, en otras palabras, esperamos averiguar si los profesores tienen conocimiento y conciencia de la revocación de la ley y de cómo afectará de forma especial a las regiones fronterizas ya que se dejará de atender desde el punto de vista legislativo a una demanda sociolingüística local más inmediata que en las zonas no fronterizas. Aspiramos a saber también si la opinión sobre la disminución del español en las escuelas afecta al desarrollo de la interculturalidad del alumnado.

**Pregunta I: La Ley 11.161/2005 conocida como la ley de obligatoriedad del español fue revocada recientemente. ¿Cuál es tu opinión sobre esta medida? Argumenta.**

Las respuestas del profesorado pueden resumirse de la siguiente manera:

- La revocación de la ley es negativa pero no presenta argumentos sobre los efectos en la frontera (P1, P2, P3, P5, P6, P9 y P10).
- La revocación de la ley es negativa y añade que la frontera será especialmente afectada (P4 y P8).
- No conocen la ley (P7 y P11)

**La Ley 11.161/2005 conocida como la ley de obligatoriedad del español fue revocada recientemente. ¿Cuál es tu opinión sobre esta medida? Argumenta.**



- Señala que revocación de la ley es negativa pero no presenta argumentos sobre los efectos en la frontera
- Señala que la revocación de la ley es negativa y añade que la frontera será especialmente afectada
- No conocen la ley

El 64% del profesorado, respondió que la revocación es negativa pero no destaca ningún impacto específico para su zona fronteriza:

- “*Lastimável.*” (P1)
- “*Debe ser repensada pelo congresso.*” (P2)
- “*Esta medida deja mucho que despedir a los alumnos de las escuelas públicas que compiten con las escuelas privadas que tienen este tipo de enseñanza como obligatorio.*” (P3)
- “*La ley que estaba reconocida ya no funcionada como estaba escrito en el papel, ahora que ella ya no existe va a ser más difícil de poder enseñar la lengua española, dificultara aún más el aprendizaje del español. La enseñanza de la lengua está retrocediendo.*” (P5)
- “*Es una lástima, porque está era la oportunidad de los brasileños tener la lengua española en su escuela en su ciudad. Ahora ya no es más obligatorio.*” (P6)
- “*Es que cada día mas el ensino del español en nuestro país queda cada ves peor.*” (P9)
- “*La determinación de la ley fue de gran valia para los brasileños.*” (P10)



Las respuestas de P1, P5, P6, P9 y P10 afirman, de modo genérico, que la medida es negativa y que la ley tenía gran valor para los brasileños pues imponía la obligatoriedad del español en las escuelas, o sea, analizan el impacto de la revocación de la ley a nivel nacional, no de forma localizada en la frontera. Destacamos las respuestas de P2 y P3 porque ponen en relieve dos aspectos importantes. P2 advierte sobre las consecuencias de la revocación de la ley para los estudiantes de las escuelas públicas, ya que, probablemente, los centros privados seguirán impartiendo la lengua española, aunque no haya la obligación desde el punto de vista legislativo. Por otra parte, P3 resalta que la ley no era efectiva, que su contenido no se concretó en la realidad. Recordamos en este punto que el régimen jurídico sin la planificación lingüística no sirve de nada (Menezes Mendes Cintado, 2014).

Solo el 18% del profesorado ve los efectos del cambio legislativo para la frontera y lo argumenta a través de la presencia de alumnos inmigrantes en las escuelas, de la falta de profesores cualificados (en este sentido la ley favorecía la formación de profesores) y de la imposibilidad de seguir desarrollando la interculturalidad:

- *“No estoy de acuerdo, creo que la enseñanza de español es necesaria en nuestro país, tenemos muchos inmigrantes estudiando en la escuela casi no tenemos profesores capacitados para trabajar con ellos.” (P4)*
- *“La adquisición de una verdadera competencia intercultural queda comprometida.” (P8)*

Aunque no citen explícitamente la frontera, consideramos que presentan en sus explicaciones problemáticas propias de este contexto: la presencia de alumnos inmigrantes y la necesidad de desarrollar la interculturalidad.

El 18% de los docentes no conoce la ley. Esto nos muestra que todavía hay profesores de español que no siguen los cambios en la política lingüística y educativa respecto al español. Uno de ellos (P7) tiene una afirmación errónea sobre la revocación de la ley y otro (P11) afirma claramente que no la conoce.

- *“Con esta medida los alumnos podrán acceder a una lengua*

*hablada en más de 20 países, con eso podrán conocer varias culturas.” (P7)*

- *“No se sobre esa ley.” (P11)*

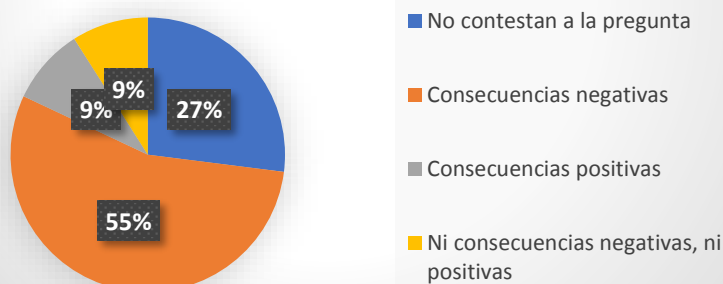
En síntesis, podemos decir que el 91% del profesorado no percibe que la revocación de la ley tendrá más consecuencias negativas en su zona porque es frontera y alberga hablantes de español dentro y fuera del sistema educativo. Recordamos que la garantía del derecho lingüístico que se refiere a lenguas maternas (Declaración Universal de los Derechos Lingüísticos, 1996), en algunos casos, supone el fomento de lenguas extranjeras para el desarrollo de actitudes positivas hacia esta lengua, y de esta manera, contribuir a que los hablantes de lengua materna quieran ejercer el derecho de uso de su lengua. Con los bolivianos de Cáceres, esto es imprescindible para que no rechacen el uso del español como sucede en la actualidad. Además, la garantía de la enseñanza de español en Cáceres para facilitar la integración entre la población también es parte del compromiso del derecho lingüístico. La concienciación ciudadana a este respecto que, incluso, puede ser iniciada por el profesorado, tiene el objetivo de llevar a la creación de políticas lingüísticas municipales. De hecho, a nivel municipal, es posible legislar a favor de la cooficialidad de lenguas extranjeras o de inmigración (Silva, 2016).

**Pregunta II: En caso de que la revocación de la Ley 11.161/2005 repercutiera en la disminución de la presencia del español en las escuelas en tu región, ¿qué consecuencias crees que traería para los habitantes de la zona?**

Las respuestas a esta pregunta pueden ser agrupadas de la siguiente forma:

- No contestan a la pregunta (P1, P5 y P10)
- Consecuencias negativas (P2, P3, P6, P7, P8, y P11)
- Consecuencias positivas (P4)
- No tiene consecuencias negativas, ni positivas (P9)

**En caso de que la revocación de la Ley 11.161/2005 repercutiera en la disminución de la presencia del español en las escuelas en tu región, ¿qué consecuencias crees que traería para los habitantes de la zona?**



Los profesores del primer grupo no mencionan las consecuencias específicas para los habitantes de la zona y, por tanto, consideramos que no respondieron a la pregunta:

- “Fragilidad.” (P1)
- “Tenemos que reconocer que la situación del español nunca ha sido muy buena en la práctica real.” (P5)
- “Sería el fin de otros conocimientos.” (P10)

La mayoría del profesorado, el 55%, cree que la revocación de la ley tendrá consecuencias negativas. Sintetizamos los argumentos de este grupo de la siguiente manera:

- Falta de trabajo para los profesores (P2 y P11)
- Aumento del portuñol (P3)
- Consecuencias negativas en materia de interculturalidad y actitudes (P6, P7 y P8)

Los que resaltan la falta de trabajo para los profesores en realidad ponen de relieve un problema que el profesorado de español enfrenta a nivel nacional, no un problema específico de los profesores de la frontera. Además, no consideran a los habitantes de la

zona de un modo general y se centran en las consecuencias para los docentes que, en el fondo, refleja el temor propio de pérdida de trabajo.

- *“Falta de empleo para os docentes.”* (P2)
- *“Aquí já esta asin son pocas las escuela que enseñan español muchos profesores de español están sin trabajo por ese motivo.”* (P11)

El docente P3 resalta que la revocación de la ley *“es negativa”* porque va a *“crescer aún más el español coloquial”*. Por español coloquial él entiende la variedad de contacto – portuñol – presente en la zona. El portuñol en dicha frontera es hablado sobre todo por los bolivianos y dicha lengua de contacto sufre mucha discriminación. De hecho, P3 afirma que hay aumento del portuñol en la zona como algo negativo. Esto es una muestra de prejuicio lingüístico visto que no acepta una variedad lingüística de parte de los hablantes de la región. Contrariamente a esta visión negativa del portuñol, en la frontera sur, principalmente en la frontera con Uruguay, dicha variedad de contacto adquiere cada vez más prestigio, incluso en la producción literaria (Bueno, 1992; Diegues, 2002, 2007 y 2009; Severo, 2010). Además, los estudios del portuñol en la frontera sur tienen una larga trayectoria (Elizaincín, 1973, 1975, 1979, 2004; Lipsky, 2006; Barrios, 1995; Behares, 1997, 2007; Barrios y Behares, 2006), que van unidos a una política de integración lingüística y educativa más desarrollada (Brasil, 2009) si lo comparamos con las regiones Centro-Oeste y Norte.

Solo tres profesores ven las consecuencias negativas de la revocación de la ley en materia de interculturalidad y actitudes. Nos parece muy significativo que solo tres profesores hayan señalado este aspecto. Sus explicaciones se fundamentan en el aumento de la actitud negativa hacia el español (pérdida de importancia) y en elementos que dificultan el desarrollo de la interculturalidad (pérdida cultural / identitaria y discriminación).

- *“Pienso yo que no tendría más importancia estudiar español. Porque no es más importante.”* (P6)
- *“Acarrearía perdida cultural para los estudiantes.”* (P7)
- *“La perdida de la identidad, discriminación.”* (P8)

El docente que afirma que la revocación de la ley es positiva, basa su opinión en la falta de profesores cualificados en la zona. Dicho de otro modo, P4 cree que es mejor que la enseñanza de español en Cáceres no sea obligatoria pues no hay profesores con formación adecuada para realizar una labor de calidad.

A partir de la respuesta según la cual la revocación de la ley no significará efectos ni positivos ni negativos para la zona, podemos entender que parte del presupuesto de que la enseñanza de español en la actualidad no altera la mentalidad del alumnado, o sea, no los exonera de su “*ignorancia*”.

- *“Como estamos seguramente en pocos años no tendremos más español en las escuelas de nuestra región. Creo que no tendríamos consecuencias e gueríamos igual en la ignorancia.” (P9)*

En suma, aunque el profesorado ve consecuencias negativas para Cáceres tras la revocación de la ley, solo el 27% entiende que la disminución del español en las escuelas afecta la integración entre el alumnado y los habitantes. O sea, la mayoría no ve el papel de la enseñanza de lenguas como elemento integrador y de igualdad social (Piller, 2016). Tampoco ven que la ausencia del español en las escuelas deja un hueco en el papel positivo de la enseñanza de idiomas como fomento de la igualdad entre los hablantes de las diferentes lenguas y como forma de visibilizar, a través de la lengua, a colectivos marginados (Makoni y Pennycook, 2006), o sea, a la comunidad boliviana marginada y que sufre discriminación. En la misma línea, el profesorado parece no ver en las clases de lenguas un espacio privilegiado para fomentar la reflexión hacia el cambio social y hacia el empoderamiento del alumnado que tiene su cultura e identidad desprestigiadas (Pérez-Milans y Soto, 2016).

Destacamos, además, la preocupación por la pérdida de trabajo y el aumento del portugués. Estos argumentos no están centrados en un análisis sociolingüístico de fondo y enseñan más bien aspectos personales (el miedo de estar sin trabajo) y prejuicio lingüístico (la no aceptación del portugués). Consideramos que este último argumento refleja la no valoración de la diversidad social y étnica en la zona. Desde esta perspectiva, es común en Cáceres que, en lugar de valorar la diversidad lingüística, aspiran al ideal de unidad (portugués o español) y creen que una variedad fruto del contacto de lenguas no

tiene valor. Sería conveniente que el portuñol en la frontera de Mato Grosso con Bolivia siguiera el ejemplo de la zona sur y los habitantes caminaran hacia su aceptación y valoración, tanto en el ámbito académico como en el social y cultural ya que es una variedad legítima de parte de los habitantes. Ello contribuiría a la integración de la comunidad boliviana dado que es el colectivo que, en su mayoría, habla portuñol.

#### **7.1.4. Breves conclusiones del cuestionario**

El cuestionario nos ha mostrado que, en todas las categorías analizadas, el profesorado, de forma general, puede tener su formación enriquecida y, sobre todo, contextualizada de acuerdo con las demandas sociolingüísticas de la frontera mediante una formación docente de base sociolingüística que aborde, entre otros aspectos, los ejes temáticos que proponemos. Sin embargo, creemos que un factor importante en la formación docente es que esta responda a las necesidades concretas de los profesores, pero no solo desde un análisis externo, sino desde una demanda que parta del propio profesorado. Por tanto, antes de cerrar el análisis del cuestionario, que parece comprobar la necesidad de una formación docente sociolingüística, nos parece oportuno verificar si este tipo de formación corresponde a las expectativas de los docentes.

Para ello hemos pedido que los participantes seleccionaran las asignaturas que les parecieran más importantes para enriquecer la formación docente del profesorado de ELE en Cáceres. De las opciones presentadas, cinco están relacionadas con una formación sociolingüística desde la perspectiva que defendemos en el presente trabajo, o sea, una formación docente que vaya más allá de lo lingüístico y abarque los conocimientos extralingüísticos que relacionan lengua, sociedad y cultura. El objetivo de la pregunta era saber si, de una forma general, el profesorado se interesa por el tipo de formación docente que proponemos. A continuación, vemos cuáles son estas asignaturas y su selección por parte de los participantes:

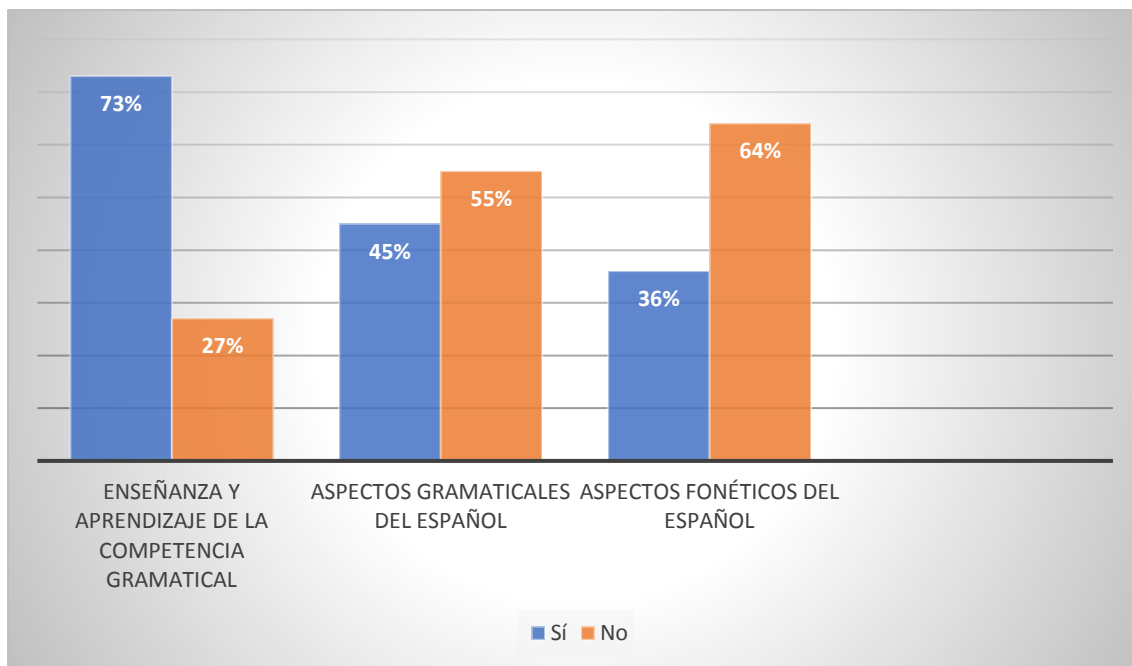
- Componente sociocultural y enseñanza de español (P1, P2, P3, P4, P5, P7, P8, P9 y P10)
- Política y planificación lingüísticas en segundas lenguas: no ha sido

seleccionada por ninguno de los participantes.

- Variedades del español y su enseñanza como segunda lengua (P1, P2, P3, P4, P5, P6, P8, P10 y P11)
- Cultura y literatura hispanoamericana (P1, P2, P3, P5, P6, P7, P8, P9 y P10)
- Cultura y literatura española: ha sido seleccionada por todos los participantes.



En primer lugar, destacamos las asignaturas que consideramos de índole más bien lingüístico – (i) Enseñanza y aprendizaje de la competencia gramatical; (ii) Aspectos gramaticales del español, y, por último, (iii) Aspectos fonéticos del español – ninguna de ellas ha tenido un nivel de selección igual de alto a las asignaturas de fondo sociolingüístico (exceptuando Política y Planificación lingüísticas) –.



Destacamos que el 100% del profesorado se interesó por la temática de la cultura y literatura española y el 91% por la cultura y literatura hispanoamericana. En sentido contrario, ninguno de los profesores demostró interés por el tema de política y planificación lingüísticas. Estos datos nos llevan a dos conclusiones. En primer lugar, persiste la visión de España como zona de prestigio y principal difusor de la lengua. El segundo punto refleja la escasa postura del profesorado como posible agente activo en la política educativa local y nacional, lo que va en una línea contraria del papel del docente que defendemos a partir de la lingüística y pedagogía críticas (Pennycook, 2001; Cooper, 1997; Rajagopalan, 2003, 2007, 2011; Freire, 1987 [1970], 1992, 2003 [1992]; Freire y Macedo, 1990; Schön, 1983, 2000 [1998]; Giroux, 1983, 1990a; Gasparin, 1983, 2009) según las cuales el educador debe orientar su saber y su práctica a favor de lo social ya que su labor tiene grandes consecuencias fuera de la escuela.

Sin embargo, conforme los datos anteriores, queda claro el interés de los profesores de Cáceres hacia una formación docente de base sociolingüística que relaciona lengua, cultura y sociedad. Desde esta perspectiva, más allá de que nuestra propuesta formación, en principio parece justificarse debido a algunas carencias que han sido detectadas mediante las preguntas del cuestionario, también encuentra cabida en las demandas del profesorado.



## 7.2. Sesiones reflexivas

Conforme hemos explicado en el capítulo sobre la metodología, esta fase de la investigación se insertó en el Curso de Formación Sociolingüística que, en colaboración con instituciones locales (UNEMAT, UnB, SEDUC, Ayuntamiento de Cáceres) ofrecimos al profesorado de julio a octubre de 2017. Fueron realizadas dos sesiones reflexivas, una al inicio del curso, y otra después de los módulos del curso de Actitudes Lingüísticas y Enseñanza de Lenguas (impartido por la Dra. María Luisa Ortiz Álvarez - UnB) y de Diversidad Lingüística en el Estado de Mato Grosso (impartido por el Dr. Wellington Pedrosa Quintino - UNEMAT).

El carácter colaborativo y formativo de la metodología de sesión reflexiva (Moreira Gasparotto y Menegassi, 2016), mediante el cuestionamiento teórico y la práctica docente, nos permite, por un lado, comprender algunos elementos de la realidad investigada – la formación del profesorado y la situación sociolingüística local – y, por otro lado, introducir entre el profesorado la importancia de la reflexión constante sobre algunos temas que pueden tener especial relevancia para la enseñanza de español en la frontera. En otras palabras, la sesión reflexiva nos permitió recoger datos sobre elementos de especial influencia para la formación del profesorado de español de Cáceres a partir de su percepción de la situación sociolingüística. De esta manera, hemos podido contrastar algunas informaciones con las conclusiones del cuestionario y a la vez, concienciar y empoderar a los profesores para entender su entorno (Freire, 1987 [1970], 1992, 2003 [1992]; Freire E Macedo, 1990; Schön, 1983, 2000 [1998]; Giroux, 1983, 1990a; Gasparin, 1983, 2009) además de fomentar en ellos la capacidad de, mediante la reflexión, identificar y analizar los problemas que permean su labor docente, en la línea del profesional reflexivo de Schön (2000 [1998]).

No seguimos un guion fijo y dejamos que los participantes hablaran sobre sus inquietudes respecto a la enseñanza de español en la frontera. No obstante, para lograr el objetivo de cruzar los datos, en determinados momentos hemos intervenido para introducir cuestiones relacionadas con las categorías del cuestionario. Aun así, no se han incluido todas las categorías del cuestionario, sino aquellas que despertaban más interés en los profesores.

La primera sesión reflexiva se inició tras una breve explicación de los temas, de la programación del curso y de sus objetivos (ofrecer una formación de base sociolingüística que favorezca la enseñanza de español en la frontera). Después de esta pequeña exposición sobre la temática y estructura del curso, con el fin de introducir el tema de la enseñanza de lenguas en la frontera, sensibilizar, concienciar y motivar la participación de los profesores, les mostramos el vídeo del *Poema 57* de Fabián Severo<sup>19</sup> que trata sobre el sentimiento fronterizo. El vídeo es un fragmento del concierto *Canciones y Poemas de Frontera* de Fabián Severo y el cantante Ernesto Díaz realizado en el Auditorio Municipal de Artigas - Uruguay (ciudad natal del poeta) el 30 de mayo de 2015.

### **POEMA 57**

(Fabián Severo – Noite nu norte)

Nos semo da frontera  
como u sol quinacealítrasusucalito  
alumeia todo u díaincimadurío  
y vai durmíladespós da casa dus Rodríguez.

Da frontera como a lúa  
que hace la noche casi día  
deitandoluarnasmayen del Cuareim.

Como el viento  
que hace bailar las bandera  
como a yuva  
que lleva usranyo deles yunto con los nuestro.

Todos nos semo da frontera  
como eses pásaroavuando de la pra qui  
cantando un idioma que todos intenden.

Viamo da frontera  
vamopra frontera  
como usavó y nuestros hijo  
cumendo el pan que u diabo amasó  
sofrendoneste fin de mundo.

Nosotrosemo la frontera  
más que cualquier río  
más que cualquier puente.

---

<sup>19</sup> Fuente: <https://www.youtube.com/watch?v=Viv0jWnGjPE> (Fecha de acceso: 06/08/2018)

Tras la muestra del poema hicimos una breve reflexión sobre la necesidad de construir una enseñanza de lenguas en zonas fronterizas según su particularidad de diversidad sociocultural y lingüística. Asimismo, resaltamos el poder del profesorado local como agente activo en el diseño curricular y pedagógico, ya que ellos son los verdaderos conocedores tanto de la realidad sociolingüística local como de la realidad escolar. Añadimos que su conocimiento del contexto social y educativo, desde la lingüística aplicada crítica y la pedagogía crítica (Pennycook, 2001; Cooper, 1997; Rajagopalan, 2003, 2007, 2011; Freire, 1987 [1970], 1992, 2003 [1992]; Freire e Macedo, 1990; Schön, 1983, 2000 [1998]; Giroux, 1983, 1990a; Gasparin, 1983, 2009) puede lograr la construcción de una enseñanza de español en Cáceres acorde con sus características. Es más, insistimos en que los únicos profesores capaces de hacerlo son los profesores de Cáceres, pues cada frontera es diferente y ellos son de esta frontera, *más que cualquier río, más que cualquier puente*, como dice el poema. Un profesional de otra región, aunque sea de zona fronteriza, no puede cumplir esta tarea pues no conoce desde dentro los problemas y las fortalezas de dicha frontera. A partir de este planteamiento, hemos motivado a los profesores para que hablaran sobre la enseñanza de español en Cáceres.

La segunda sesión reflexiva se basó en las opiniones del profesorado sobre los temas del portafolio docente que deberían elaborar en un momento posterior del curso. Explicaremos más detalles sobre el portafolio y lo analizaremos en el siguiente apartado. De forma similar a la primera sesión reflexiva, aunque pretendíamos abordar todos los temas, seguimos una estructura conversacional más bien libre según las preferencias e intereses de los participantes. Asimismo, les mostramos un vídeo<sup>20</sup> de otro poema de Fabián Severo sobre la diversidad lingüística en la frontera sur del país, en particular sobre la presencia del portuñol y la relación del adecuado tratamiento del plurilingüismo del alumnado con el éxito o el fracaso educativo de los niños.

---

<sup>20</sup> Fuente: <https://www.youtube.com/watch?v=rINk29JiAxE&feature=youtu.be&t=2m4s> (Fecha de acceso: 07/08/2018)

### POEMA 34

(Fabián Severo – Noite nu norte)

Mi madre falava mui bien, yo entendía.  
*Fabi andáfaser los deber, yo fasía.*  
*Fabi trasememeio litro de leite, yo trasía.*  
*Decípra doña Cora que amañá le pago, yo dicía.*  
*Deyaiso gurí y yo deiyava.*

Mas mi maestra no entendía.  
Mandava cartas en mi caderno  
todo con rojo (igualsito su cara) y firmaba imbaiyo.

Mas mi madre no entendía.  
*Le isopramim hijo y yo leía.*

Mas mi madre no entendía.  
*Qué fisestemeu fío, te dice que te portaras bien*  
y yo me portava.

A historia se repitió por muintos mes.  
Mi maestra iscrevíamas mi madre no entendía.  
Mi maestra iscrevíamas mi madre no entendía.

Intoncescerto día mi madre entendió y dice:  
*Meu fío, tu terás que deiyá la iscuola*  
y yo deiyé.

Haremos el análisis de las dos sesiones de forma conjunta pues los temas se repiten y se complementan. De esta manera podemos hacer el análisis de cada tema de forma más completa. De las dos sesiones hemos podido acceder a las opiniones y creencias de los profesores sobre algunos temas que nos permiten, por un lado, entender mejor su formación docente en algunos temas relacionados con la sociolingüística y, por otro lado, entender la situación sociolingüística en Cáceres en lo que se refiere a la situación asimétrica de las lenguas y las repercusiones en el ámbito educativo. Los temas tratados son los siguientes:

- Formación docente
- Variedades lingüísticas en la enseñanza de ELE en Cáceres
- Actitudes lingüísticas

- Interculturalidad, plurilingüismo y enseñanza de LE
- Política y planificación lingüísticas

Los fragmentos de la sesión reflexiva indican al final a qué participante corresponde, y en el caso de intervenciones de la investigadora está indicado con ‘I’ (investigadora).

### 7.2.1. Formación docente

Los profesores creen que tienen poca formación:

- *“A gente tem pouca formação, entendeu? Nós temos muito pouca formação.” (P3) (Destaca lo subrayado)*

Al escuchar esta afirmación, la mayoría del profesorado confirma gestualmente. De hecho, en la fase de aplicación del cuestionario, por ejemplo, algunos coordinadores y directores de las escuelas nos dijeron que los profesores, en principio, tardaban en contestarlos porque se sentían inseguros con su formación y no se sentían cómodos para hacerlo en lengua española. Después de detectar esta inseguridad, cambiamos las instrucciones del cuestionario y advertimos que podrían contestarlo en portugués o en español. A esta escasa formación, a nivel genérico, añaden la ausencia de una formación de base sociolingüística:

- *“Na faculdade a gente não tem esse tipo de formação. Mesmo aqui em Cáceres quando eu fiz espanhol, isso já foi discutido. Só a gramática da língua, o funcionamento da língua, só isso.” (P3)*
- *“Verdade!” (P6)*
- *“Eu também não”. (P9)*
- I: A competência sociolingüística está presente no MCER. Vocês já viram? Conhecem esse documento?
- *“Eu não.” (P2)*
- *“Também não”. (P1)*

- I: Alguém conhece esse documento? (La mayoría hace gesto de negación con la cabeza).

En esta línea, los participantes denunciaron la falta de materiales en su formación que trabajen desde una perspectiva sociolingüística:

- *“Materiais didáticos com esta proposta que estamos falando aqui, não vimos. Aqui falta material didático. Gramática, não temos. Dicionário, não temos. É caro.”* (P6)
- *“Verdade!”* (P8)
- *“Concordo!”* (P9)
- *“Verdade!”* (P10)
- *“Concordo!”* (P1)

Asimismo, destacan la falta de formación continua:

- *“Não temos curso de formação, congressos... Tivemos cursos amparados pela AMPLE e pela Embaixada da Espanha durante muitos anos. Eram duas vezes ao ano. Mas agora, nada.”* (P1)
- *“Não tem formação, não tem internet, não tem nada.”* (P2)

A partir de lo anterior, vemos la presencia de España en la formación continua del profesorado en colaboración con asociaciones de profesores. No obstante, no hemos detectado iniciativas de formación que tuvieran la participación de Bolivia o de otros países latinoamericanos.

Han sido una constante las quejas por falta de profesores habilitados en español y con bajo conocimiento de la lengua, sobre todo a nivel de habilidad oral. En ocasiones relacionaban esa falta de dominio por no ser profesores nativos.

- *“A maior dificuldade é encontrar professor que fala fluentemente a língua. Temos professores, mas não estão habilitados. No meu caso, por exemplo, dou aula de espanhol, faço mestrado na UNEMAT, dou aula de espanhol na IFMT e agora que eu consegui*

*fazer uma complementação em espanhol. Mesmo assim, os professores que estão me dando aula, eles dominam a escrita, mas a fala, existe uma grande dificuldade.” (P4)*

- *“Falta professor falante nativo.” (P9)*
- *“Não tem profissional fluente, com domínio.” (P6)*

Debido a la falta de profesores que hablen español con un alto nivel de competencia en las universidades, hemos observado la creencia de que la competencia comunicativa es mejor desarrollada en academias que en las universidades.

- *Tive formação de quase cinco anos na Wizard, com professores de diferentes nacionalidades, de diferentes variedades. Na faculdade eles me usavam. ‘Vem aqui e fala!’ Já pensou? Aluno ensinar o professor? ‘Fala outra variedade linguística, por favor!’ Aí eu ia e falava e ajudava os professores. Na hora de ler, eu tinha a bola da vez. Aí eu me sentia mal porque a maioria dos alunos, dos meus amigos, eles falam espanhol, mas não da forma que eu falo, da forma que eu ensino. Aí eles ficavam assim, meio com dor de cotovelo com a gente. Eu busquei isso, eu lutei por isso. (P6)*

Recordemos que el profesor de español de las escuelas no se puede confundir con el de las academias, cuya función es preparar a los alumnos a ser competentes en la lengua extranjera. La aspiración del profesorado en las escuelas abarca más elementos, o sea, más allá de desarrollar una buena competencia comunicativa en la lengua extranjera, aspira a formar ciudadanos críticos, aspira a ofrecer una formación integral (Almeida De Freitas, 2012). Desde esta perspectiva, aunque las academias suplan las expectativas de desarrollar la competencia comunicativa de sus alumnos, no cumple el papel de formar profesores para la tarea de educar para la ciudadanía.

Otro problema encontrado por los profesores en la formación docente es la ausencia de universidades en Cáceres con la oferta de Letras-Español, lo que en muchos casos les obliga a estudiar en universidades que se encuentran lejos de la ciudad, *“problema logístico” (P6)*. Se quejan de que la UNEMAT, la principal universidad pública con sede en Cáceres, solo recientemente ha empezado a formar profesores de

español, pero no en la modalidad presencial.

- “*Estou estudando agora em Tangará da Serra. Porque aqui, mais de trinta anos, e não tem espanhol. Problema logístico para estudar.*” (P6)
- “*Na nossa graduação na UNEMAT, não temos espanhol.*” (P7)
- “*Na UNEMAT agora tem Letras-Espanhol, mas online. Tinha que ser presencial.*” (P4)
- “*Concordo!*” (P8)
- “*Verdade!*” (P10)

Respecto al tema de la formación docente, a partir de la sesión reflexiva, el profesorado señala poseer una formación que presenta problemas y carencias, tanto a nivel estrictamente lingüístico como en lo que concierne a la formación de base sociolingüística que proponemos. Sobre el último punto, objetivo de nuestra investigación, afirman que no han recibido nunca una formación desde esta perspectiva, lo que nos hace entender algunas de las conclusiones obtenidas a partir de los datos del cuestionario que señalan desconocimiento de determinados conceptos y teorías de la sociolingüística que, a nuestro modo de ver, pueden contribuir a que el profesor pueda construir una práctica de enseñanza de español en Cáceres acorde con el contexto sociolingüístico. Resaltamos, además, que, según la opinión de los profesores, la oferta universitaria de formación de profesores de lenguas en Cáceres no responde a las demandas sociolingüísticas locales.

Frente a ese panorama, consideramos que urgen iniciativas de formación continua para paliar las deficiencias del profesorado en activo. Lo que no deja en segundo plano tanto la creación de nuevos cursos que formen profesores de español en la zona como la reestructuración de los ya existentes. Es necesaria esta formación tanto en lo referente a la inclusión de una formación que vaya más allá de la “*gramática da língua, del funcionamento da língua*” (P3) como al cambio de la oferta de la modalidad *online* a la presencial, que garantizaría una mejor calidad y mejores posibilidades para el desarrollo de la competencia comunicativa de los docentes en la lengua extranjera.



### 7.2.2. Variedades lingüísticas en la enseñanza de ELE en Cáceres

Los profesores destacan la presencia de la variedad de España en la enseñanza del español en Cáceres y en ningún momento recuerdan que España presenta diversidad lingüística interna, que no es una zona con una variedad homogénea:

- *“Na fronteira, aqui, com a Bolívia. Você sabe que a gente coloca o europeu, não é?”* (P8)
- *“Exato!”* (P7)
- *“É.”* (P9)
- *“Inclusive os materiais que recebemos, o material é espanhol da Espanha, bem claro, bem específico.”* (P8)
- *“Como se o espanhol da Espanha fosse o correto, é o evidente.”* (P2)
- *“Isso faz a gente refletir sobre o espanhol na fronteira. A gente faz relação com o espanhol da Espanha e tem choque com o livro didático.”* (P4)

Sin embargo, defienden que lo más adecuado sería la inclusión de la variedad de Bolivia en la enseñanza de la lengua en la zona. Algunos profesores (P8 y P10) se refieren a la variedad de Bolivia como castellano, lo que demuestra un desconocimiento del término que denomina una de las variedades de España o, en algunos casos, se usa como sinónimo de lengua española (Moreno Fernández, 2009b, 2010).

- *“O castelhano, o que está mais próximo aqui para nós seria o castelhano. O livro nosso não trabalha com isso.”* (P10)
- *“O nosso livro não condiz com a realidade.”* (P8)

En estos casos, el profesorado señala la necesidad de adaptar los contenidos del libro didáctico al contexto fronterizo, pero ven dificultad en hacerlo y no dejan claro si realizan o no adaptaciones concretas. Asimismo, no tienen medios en las escuelas que faciliten esta labor. De hecho, argumentan que enseñan usos lingüísticos propios de

España que no se usan en la frontera porque están en los libros.

- *“Você está acostumado com aquela língua espanhola europeia, o espanhol da Espanha, e depois você tem que adaptar aqui na fronteira. Não é?”* (P1)
- *“Nem sempre é possível.”* (P9)
- *“O livro da escola não é possível.”* (P8)
- *“Acho que sim..”*. (P10)
- *“A gente tenta, não é? Mas...”* (P8)
- *“Não sei se a gente consegue.”* (P7)
- *“O livro não explica a diversidade. A gente precisa dessa base, mas o livro ao traz. Quando o aluno pergunta, a gente tem que ter essa argumentação.”* (P3)
- *“Como trabalhar a variedade? Não temos computador, datashow, material didático. Temos que levar tudo!”* (P6)
- *“Ensinao o ‘vosotros’, está no livro. Não é o adequado, mas está no livro. O aluno diz ‘olha aqui, é o correto’, como se você estivesse ensinando errado para ele.”* (P8)
- *“Ensino o vosotros principalmente com poemas e músicas.”* (P10)

Respecto a adaptaciones reales que realizan con el libro, los profesores afirman que añaden vocabulario:

- *“Quando a gente vai trabalhar meios de transporte, você coloca: no Chile se fala assim, Na Bolívia se fala assim... A gente está sempre contextualizando. Ônibus é assim em tal lugar, etc.”* (P10)
- *“Choclo – maíz”*. (P3)
- *“Quando saem do livro didático encontram outra realidade: piña, aguacate, etc.”* (P6)
- *“Tem alguns livros que trazem.”* (P9)

Esta forma de encarar la diversidad con listas de vocabulario al final de una unidad didáctica sin una reflexión sobre la pluralidad de formas de ver el mundo transforma la

diversidad en una mera curiosidad, en estereotipos (Silva y Goettenauer, 2010).

De forma similar a las conclusiones en la categoría de variedades lingüísticas, según los datos del cuestionario, vemos la confusión de conceptos para describir las variedades lingüísticas desde el punto de vista diatópico. Una vez más, el profesorado solo menciona de forma explícita el español de Bolivia y el español de España, y otra vez, sin la debida consideración de la diversidad de ambos países. Declaran que enseñan la variedad europea debido a su presencia en los materiales didácticos. Consideramos que el predominio de la variedad de España en la labor docente en la frontera, se debe, más allá de su presencia en los materiales didácticos, al hecho de que el 55% de los participantes han tenido profesores que usaban dicha variedad (según datos del cuestionario).

A partir de los datos, aunque el profesorado vea la necesidad de elegir la variedad de español de acuerdo con la cercanía con Bolivia, el libro didáctico que utilizan para la enseñanza de la lengua no considera este factor y los profesores no hacen las adaptaciones adecuadas más allá de añadir listas de vocabulario por regiones sin la reflexión sobre la pluralidad cultural y social.

### **7.2.3. Actitudes Lingüísticas**

Conforme veremos, las experiencias y los relatos de los participantes comprueban lo que ya habíamos mencionado en el apartado *Contexto de la Investigación*, respecto a la discriminación hacia los bolivianos y los indígenas. De forma similar a esta categoría en el cuestionario, el objetivo en la sesión reflexiva no fue acceder a las actitudes lingüísticas de los participantes sino ver, a partir de su percepción, las actitudes que circulan en la ciudad y en el sistema educativo. Asimismo, haremos algunas consideraciones sobre las actitudes de los profesores.

Los estereotipos asociados a los bolivianos se relacionan al tráfico de drogas en la frontera y a prejuicios ligados a la cultura y al mestizaje con los indígenas (*bugre, colla, cambia*).

- “*Há muita rejeição dos próprios alunos por causa dessa questão*

*de drogas.” (P3)*

- *“Existe uma diferença. Mas é preciso respeitar. Tive uma aluna que a chamavam de colha. E ela cada vez de recolhia mais. Ela era muito índia.” (P4)*
- *“Chamam de colha e camba. Eu converso com os alunos: ‘Não aceitem isso’.” (P6)*
- I: ¿Estes estereótipos negativos são frequentes no sistema educativo?
- *“Sim!” (P4)*
- *“Muito!” (P6)*
- *“Com certeza!” (P8)*
- *“Sim!” (P9)*

Sin embargo, uno de los participantes afirma que es una discriminación velada, es un discurso no explícito que circula en la ciudad. Consideramos que este prejuicio hacia los bolivianos, sea velado o sea explícito, conlleva el silenciamiento de su cultura y su lengua. Es el mismo silenciamiento de los chiquitanos al que se refería Dunck-Cintra (2006).

- *“Isso é um discurso meio oculto, silencioso. É oculto. Porque se for para falar, a gente sabe porque, quais são os discursos.” (P3)*

La prensa local tiene gran influencia en la construcción de esa imagen estereotipada de los inmigrantes y transeúntes bolivianos:

- *“Há uma imagem que é denegrida muito mais pela mídia mesmo do que pelo discurso que corre na sociedade.” (P3)*

Hemos visto cómo la identidad boliviana se mezcla con la identidad indígena. Recordemos que los chiquitanos están en ambos lados de la frontera, o sea, también forman parte del territorio brasileño, aunque con menor población que en Bolivia. La asociación mental de los chiquitanos, y de los indígenas en general, con los bolivianos es una muestra de la discriminación y de la invisibilidad de los indígenas como integrantes

de la población originaria brasileña.

- *“Eu tive aluno que tem vergonha de falar que ele sabe o espanhol porque dá essa ideia que ele é chiquitano, que ele é índio. Ele não quer passar essa ideia, ele não quer ser índio. Existe esse preconceito.” (P8)*

Estas actitudes tienen una clara influencia en lo lingüístico y afectan el modo como los hablantes de español ven y usan su lengua materna. En la escuela, el alumnado oculta que es hablante de español, no quiere hablar español.

- *“O que na escola, o que gera essa barreira, dessa questão do aluno não querer usar o espanhol, porque para ele, e pelo conceito que há na sociedade dessa questão, de que a gente viveu muito isso lá na escola, dessa questão de drogas” (P3)*
- *“Os alunos têm vergonha, só que eles não falam comigo, eles quase não falam. É estranho, é difícil saber quem é falante de espanhol porque eles não falam.” (P1)*
- *“Tive contato com uma aluna que é boliviana. Ela não fala espanhol na escola, momento algum. Até as amigas mais próximas nunca a escutaram falar espanhol.” (P9)*

Uno de los participantes de origen boliviano asegura que sus hijos son bilingües y que en su casa motivan el uso del español para que no pierdan el dominio de la lengua.

- *“Na minha casa só falamos espanhol para não perder esse domínio.” (P11)*

Más allá de las consecuencias en los hablantes de español, las actitudes van a tener fuertes efectos en la visión de los alumnos brasileños hablantes de portugués como lengua materna que estudian español como lengua extranjera en las escuelas. Las actitudes negativas hacia la comunidad boliviana – las drogas, *el bugre*, *el colla* – generan rechazo y falta de motivación para estudiar español:

- *“Os alunos dizem: ‘Ah! Eu vou estudar espanhol para que? A Bolívia está aqui ao lado, fala espanhol, mas”*
- *“Os brasileiros que vão estudar na Bolívia, sofrem. Não quiseram estudar espanhol.” (P7)*
- *“É preconceito. Associam a língua com o bugre, o colcha.” (P6)*

No obstante, en las clases, los hablantes de portugués se acercan a los alumnos de origen boliviano debido a su conocimiento de español. En este caso, los alumnos hablantes de portugués ven en los hablantes de español una ventaja y una ayuda en la realización de actividades pedagógicas.

- *“Nas aulas de espanhol, os alunos se escoram neles. Se é aula de espanhol, ‘vem cá amigo’. Todo mundo quer, não é?” (P7)*
- *“Verdade!” (P3)*
- *“Exato!” (P8)*
- *“Só na aula de espanhol todo mundo é amigo.” (P7)*
- *“Querem trabalhar com eles, querem ficar em grupo, é comum. Valorizam, mas porque precisam: ‘Ah, ele sabe’.” (P8)*
- *“Na gramática, é totalmente diferente, eu observei isso. Na fala é muito fluente, então eles gostam de ficar próximo, principalmente nas músicas, ou um diálogo. Agora, na gramática você vê bastante diferença.” (P9)*

Uno de los profesores alerta sobre el peligro de que se ofrezca español solo en la enseñanza media, lo que deja a los alumnos de la enseñanza fundamental sin la posibilidad, al menos en las clases de español, de estar más integrados:

- *“Como nós falamos, no ensino médio tem amigo ao menos na aula de espanhol. E no ensino fundamental não tem espanhol. Então não vai ter amizade?” (P9)*

El profesorado percibe las actitudes negativas hacia los bolivianos e indígenas, pero

reconocen la dificultad de trabajar con esta problemática en las clases (P8).

- “Identificar isso, sim, identificamos. Agora, trabalhar isso nas aulas, é difícil.” (P8)
- “Verdade!” (P10)

Por los datos de los relatos, hay discriminación hacia los bolivianos y hacia los indígenas en el sistema educativo y las dos identidades se mezclan en la percepción del alumnado. Estas actitudes tienen consecuencias negativas tanto para el mantenimiento del español entre los alumnos de origen boliviano como para la difusión y enseñanza del español como lengua extranjera.

Respecto a los profesores, ellos sí perciben a los alumnos indígenas y bolivianos y así lo han demostrado los datos del cuestionario. Sin embargo, debido a la postura retraída y rechazo del uso del español por parte del alumnado, señalan dificultades para identificarlos en algunos casos. Consideramos que no relacionan las actitudes negativas con prejuicio lingüístico pues no hacen ninguna consideración tanto sobre la valoración negativa de la propia lengua materna como autoprejuicio lingüístico (Tusón, 2010). Tampoco relacionan las actitudes de los alumnos de no querer estudiar español como prejuicio de orden lingüístico. Añadimos que solo dos profesores demuestran una actitud claramente de rechazo en los casos de discriminación en las aulas (“é preciso respetar” - P4 / “Não aceitem isso” - P6). En los datos del cuestionario otros dos profesores (P1 y P8) lo demostraron. Estos números no son indicativos fiables para trazar las actitudes lingüísticas del profesorado, tarea que exigiría otro tipo de metodología (López Morales, 1993). Sin embargo, consideramos que no hay una defensa explícita de la cultura indígena y boliviana, así como un fuerte rechazo en los casos de discriminación.

#### **7.2.4. Interculturalidad, plurilingüismo y enseñanza de LE**

Debido a la estrecha relación entre el plurilingüismo y la interculturalidad y su doble tratamiento en los relatos, abordamos los dos temas de forma conjunta. La introducción del tema con los participantes se hizo mediante comentarios sobre la mayor

visibilidad de la frontera sur del país y su mayor desarrollo de políticas de integración fronteriza y sobre la mayor valoración del plurilingüismo local que se refleja, incluso, en la literatura en portuñol.

Según la percepción del profesorado, los hablantes de español son plurilingües. Ellos entienden portugués y por esta razón, los brasileños no ven la necesidad de desarrollar su plurilingüismo. Conforme a uno de los fragmentos que registramos a continuación, los brasileños pierden la oportunidad de aprender español y en el futuro lo van a necesitar, por ejemplo, para estudiar en Bolivia. La carrera de medicina en Bolivia es más barata que en Brasil y por este motivo muchos jóvenes van a las universidades de Santa Cruz. Además, afirman que determinados profesionales de prestigio de la ciudad, como los jueces, tampoco hablan español.

- *“Um dos problemas que a gente tem aqui também é que muitos dos alunos não reconhecem a Bolívia enquanto um país, porque acham que a Bolívia, por ser San Matías muito próximo, é uma extensão de Cáceres. Eles falam assim: ‘a gente vê direto boliviano aqui, vai no camelô e vê boliviano, então assim, eles entendem português e a gente não precisa aprender espanhol. Eu mesmo quando fui a Bolívia, eu quase não falei espanhol, porque eles já entendem português.’” (P7)*
- *“Eles dizem: ‘Ah, eu vou estudar espanhol para que?’” (P3)*
- *“Temos hoje doutores aqui, e coitados! Como sofreram para estudar na Bolívia porque não sabiam espanhol. É uma oportunidade para os nossos filhos estudarem lá, mas agora não querem estudar espanhol.” (P3)*
- *“Os juízes daqui não sabem espanhol.” (P6)*

El contacto entre brasileños y bolivianos parece ser escaso. Como en el relato anterior, la interacción en la mayoría de los casos se limita al espacio donde hay comercio de la comunidad boliviana, que está concentrada en la zona de la ciudad conocida como “camelódromo”. De hecho, resaltan poco contacto con hablantes nativos de español.

- *“Eu tive contato com falantes nativos só na faculdade: amigos*



*peruanos e paraguaios. Não do curso de Letras.” (P9)*

Observamos poca valoración de la diversidad lingüística en la zona, tanto referente a las lenguas indígenas como al español (no quieren aprender español).

- *“Não valorizamos nossa diversidade linguística. O boliviano fala quechua, aymara. Eles se auto preservam. Como o guarani no Paraguai.” (P6)*
- *“Verdade!” (P8)*
- *“É mesmo!” (P3)*

Retomando una cita anterior, los brasileños no reconocen Bolivia como un país y ven San Matías como una extensión de Cáceres. Los habitantes brasileños que van a Bolivia normalmente lo hacen para hacer compras porque encuentran algunos productos más baratos. No ven en Bolivia un atractivo cultural, no valoran su cultura, y por esta razón, no valoran su lengua y la presencia del español en la zona. Respecto a la valoración cultural del otro, les hicimos la pregunta:

**I: ¿Qué entendéis por competencia intercultural? ¿Trabajáis con ella en las clases de español?**

Como ya habíamos debatido sobre el valor positivo de la mezcla cultural y lingüística en la frontera, observamos una mayor comprensión sobre la interculturalidad si lo comparamos con los datos del cuestionario que han señalado que solo uno de los profesores conocía el concepto. En el cuestionario, la mayoría contestó de forma genérica sin que demostrasen ningún conocimiento claro del tema y solo dos participantes afirmaron que era importante conocer otras culturas. Sin embargo, no han incluido el matiz de contacto y reflexión sobre las culturas basado en la tolerancia, en la aceptación y en la igualdad. En la sesión reflexiva, hay un avance en la explicación del término interculturalidad e introducen la idea de contacto cultural.

- *“Estudo das culturas. Tipo, nossa cultura com a cultura*

*espanhola.” (P1)*

- *“Para que nós conheçamos essas culturas, para que nós quebreemos o paradigma que há em relação a esse preconceito. Sabendo a cultura, sabendo valorizar essa cultura, até mesmo a nossa que às vezes nós mesmos desvalorizamos nossa cultura, para que nós conheçamos nossa própria e de outros, para que quebre todo esse paradigma, relacionado à língua, à cultura e tudo mais, é justamente trabalhar essa interação entre as culturas.” (P1)*

No obstante, siguen demostrando desconocimiento del concepto de interculturalidad y competencia intercultural en su sentido más amplio. Confunden multiculturalidad con interculturalidad.

- *“Na verdade, existe essas duas culturas, inter - entre culturas, elas estão uma entre a outra. Mas acontece que essa convivência só é harmoniosa porque ela é silenciosa. Eu acho assim, a convivência, por exemplo com os alunos de uma cultura, por exemplo, os bolivianos e os brasileiros. Essa rejeição que nós já falamos aqui antes, ela passa pelo fato de desconhecimento dessa cultura. E a gente não vê, eu por exemplo, eu não vejo essa convivência harmoniosa. Então eu vejo que essa interculturalidade, existe inter, essa mistura existe, mas eu acho que ela só é harmoniosa porque fica mesmo nesse silêncio. Eu não falo que eu não quero aprender espanhol porque o boliviano é inferiorizado, é oculto. Essa questão da convivência harmoniosa, ela só é harmoniosa porque ela é silenciada.” (P3)*
- I: A interculturalidade, a convivência harmoniosa, só existe se esse contato entre culturas está baseado nos preceitos de tolerância e aceitação do outro. É estabelecer a comparação entre culturas sem que nenhuma delas ocupe um lugar de superioridade.
- *“Isso não acontece aqui!” (P3)*
- I: Interculturalidade é mais que mistura de culturas, é aceitação e respeito.

- *“Isso mesmo! É isso que eu estou falando, que essa convivência aqui não é harmoniosa.”* (P3)
- *“Não é mesmo.”* (P9)
- *“A gente precisa muito trabalhar isso aqui.”* (P7)
- *“Isso é fundamental mesmo.”* (P6)
- *“Se não houver convivência harmoniosa, vai ter culturalidade.”* (P7)
- I: A presença de muitas culturas num mesmo espaço é multiculturalidade. Mas isso não significa que haja interculturalidade.
- *“Entendi.”* (P9)
- I: Neste sentido, podíamos dizer que as aulas de Cáceres são multiculturais, não interculturais?
- *“Exatamente.”* (P10)
- *“Sim é verdade.”* (P8)
- *“Isso!”* (P3)
- *“Isso mesmo!”* (P7)

Aunque no conozcan el concepto de competencia intercultural y su aplicación en la enseñanza de lenguas desde la lingüística, en los relatos anteriores, vemos cómo el profesorado detecta de forma contundente la falta de interculturalidad en la zona y reconocen la necesidad de desarrollarla debido al prejuicio hacia determinados colectivos.

En el ámbito educativo, respecto al plurilingüismo, el profesorado señala dificultad en la adaptación de los hablantes bilingües en las escuelas. Así como hemos visto en los datos del cuestionario, el plurilingüismo no suele ser visto como un factor positivo en la enseñanza de lenguas, sino más bien como un problema. Es incluso un problema que a veces no es detectado. No se sabe quiénes son los alumnos de origen boliviano hablantes de español. Asimismo, no vemos una intervención pedagógica diferenciada frente al plurilingüismo local.

- *“Lá na escola, a gente tem bastante aluno que é boliviano. Os que são pequenos, as mães ajudam esses alunos na alfabetização?”* (P9)

- *“Eles dizem que na matemática é igual.” (P9)*
- *“Eu tive um amigo que estudava jornalismo e dizia que os professores corrigiam coisas mínimas. Eu lhe dizia: ‘Você tem que entender, na escrita tem que escrever bem!’” (P9)*
- *“Eu vejo que eles (falantes de espanhol) têm dificuldade. Você está ensinando e não tem a devolutiva.” (P1)*
- *“Eles têm dificuldade com a própria língua materna.” (P10)*
- *“Numa escola diziam que uma aluna tinha problemas na escrita e ninguém sabia que ela era boliviana. Há dois anos na escola e ninguém sabia. Diziam: ‘Ela escreve tudo errado’” (P4)*

Hay una valoración positiva del plurilingüismo, en el sentido de que no trae problemas, por parte de P11, de origen boliviano. Asegura que sus hijos no tienen problemas por ser bilingües.

- *“Eu tenho meus filhos, e não têm problemas com as duas línguas.” (P11)*

La preocupación de desarrollar la interculturalidad, por otro lado, parece estar más presente entre el profesorado y hemos podido observar iniciativas pedagógicas concretas.

- *“Nós trabalhamos dois anos com intercâmbio Brasil-Bolívia. Nós fizemos um projeto por causa dessa questão de drogas. Gente, nós fizemos cada trabalho, cada coisa maravilhosa! E acabou esse preconceito. Quando nós fomos à escola, que eles se apresentaram para nós, falaram da cultura deles, os costumes, eles mostraram tudo: as danças, a comida... e acabou isso (o preconceito). Eu vivi isso como uma forma, como uma das metodologias, dos métodos da gente realmente quebrar esse discurso que tem, e o aluno não rejeitar esse aprendizado.” (P3)*

No obstante, esta fue la única propuesta real llevada a cabo desde el punto de vista pedagógico. Las demás acciones para el desarrollo de la interculturalidad son más bien

intervenciones puntuales en el momento que detectan alguna situación de discriminación. No son actividades o proyectos pedagógicos programados con antelación y con el objetivo previo de facilitar la integración cultural del alumnado y la reflexión sobre la cultura del otro.

- *“A gente só tem uma aula por semana, é difícil trabalhar.” (P3)*
- *“Fui substituir numa sala apimentada e tive contato com uma aluna que é boliviana. Falei em espanhol com ela e todos pararam para nos ouvir. Ficavam ouvindo ela falar assim... aí eu conversava com ela e fui introduzindo os colegas e disse: ‘Aproveitem a coleguinha de vocês para conhecer’. E perguntei: ‘O que você acha diferente da sua cultura com a nossa cultura, no ambiente escolar?’ Ela falou dos uniformes, os livros lá são pagos, aqui é gratuito e não se valoriza. Foi bom ouvir dela em espanhol. Eles ficaram assim. E eles estavam entendendo.” (P9)*
- *“A gente dá aula falando disso: ‘Olha, nós precisamos valorizar essa cultura’.” (P3)*
- *Chamam de colha e camba. Eu converso com os alunos: ‘Não aceitem isso’.” (P6)*

En resumen, se ha ampliado el entendimiento del concepto de interculturalidad debido a las reflexiones sobre la valoración de la diversidad cultural y lingüística y su reflejo en el éxito educativo del alumnado. El plurilingüismo está presente en la comunidad de origen boliviano, lo que, desde la percepción del profesorado, es visto como una ventaja porque facilita la comunicación con los hablantes de portugués. En ese mismo sentido, en el cuestionario hemos concluido que el valor positivo del plurilingüismo se asocia a la capacidad de interacción debido a la proximidad de las lenguas. Ya en las escuelas, el plurilingüismo portugués-español suele ser visto como un problema y solo hemos observado una iniciativa pedagógica que tenía el objetivo de desarrollar la competencia intercultural de los alumnos.

### 7.2.5. Política y planificación lingüísticas

La sesión reflexiva nos ha posibilitado conocer las inquietudes y preocupaciones del profesorado sobre algunos problemas que afectan a la enseñanza de español en Cáceres y que tienen un fondo político y de planificación lingüística.

En primer lugar, denuncian la mala gestión del dinero público en la compra de libros didácticos para las escuelas estaduais de Cáceres. Hacen compras de libros tanto para la enseñanza media como para la enseñanza básica, sin que el español esté presente en esta etapa escolar, además de la mala gestión pedagógica. Las escuelas solo tienen español en la enseñanza media y los alumnos empiezan esta etapa escolar sin ningún conocimiento de español. De ahí que los profesores usen el libro de la etapa educativa anterior pues se adecúa mejor al nivel de conocimiento del alumnado.

- *“Toda vez que vinha livro de espanhol para o ensino médio, sempre vinha para o ensino fundamental. Nunca teve espanhol no ensino fundamental. Quem paga esses livros? São os nossos impostos. São muitos livros, a escola está cheia de caixas de livros.” (P9)*
- *“Acabamos usando material de ensino fundamental no ensino médio. Você tem que usar no ensino médio o livro do ensino fundamental.” (P1)*
- *“Verdade.” (P7)*

Otra queja constante, incluso la citamos durante el debate sobre la formación docente, es la falta de universidades para la formación de profesores de español. En particular, manifiestan que la UNEMAT no forma profesores de español, pese a su ubicación en la frontera. A ello añaden que, en la mayor universidad de Mato Grosso, la UFMT, el número de alumnos sufrió un fuerte descenso en los últimos años.

- *“Lá na UFMT era 60, hoje são 20.” (P6)*
- *“A UNEMAT não tem espanhol.” (P4)*

A nivel de política lingüística, mencionan la Ley 11.161/2005 y su carácter

opcional en la matrícula por parte del alumnado. Según los profesores, esta opcionalidad de la ley no apoya la consolidación del español en las escuelas de Cáceres.

- *“Falam do Mercosul e... é optativo. A lei desobriga, nunca eles vão querer.”* (P6)
- *“A lei não nos ampara.”* (P8)

La disminución de la oferta de la lengua española en las escuelas de Cáceres es una de las mayores preocupaciones a nivel de planificación lingüística. Los profesores resaltan que cada año es menor el número de escuelas con la oferta de español. La ironía de uno de los participantes es clara: señala que haría falta que un profesor de español estuviera en puestos superiores para imponer la enseñanza de español en las escuelas.

- *“Estão tirando o espanhol.”* (P8)
- *“Sim!”* (P10)
- *“Temos que formar em pedagogia, ser diretor e implementar o espanhol.”* (P6)

Observamos la preocupación, más allá de la consolidación del español, por el desarrollo del plurilingüismo portugués-español del alumnado de origen boliviano presente en las escuelas. Aunque el profesorado quiera contribuir a la integración de los alumnos inmigrantes a través de la enseñanza del portugués, poco se hace en la práctica debido a problemas burocráticos de documentación: los bolivianos con documento brasileño no pueden acceder a estos servicios.

- *“Fizemos um projeto. Tentamos abrir uma turma de estrangeiros para estudar português. E não achamos esses alunos porque eles têm documento brasileiro, mas não falam português. Ai com documentação brasileira não podem ter esses cursos. O projeto está aprovado e não se atende diferenciado o aluno boliviano. Qualquer escola podia abrir essa sala.”* (P4)

De acuerdo con la percepción de los profesores, la visión monolingüe, o sea, la poca

valoración de la diversidad lingüística local, está presente en Cáceres. Desde esta perspectiva, alertamos de la necesidad de un cambio orientado para la valoración de la diversidad sociocultural y lingüística de la ciudad que debe estar en la base del desarrollo de las políticas lingüísticas a nivel micro, las que se inician fuera de los gobiernos (Pérez Milans y Soto, 2016).

- *“Não valorizamos nossa diversidade linguística. O boliviano fala quechua, aymara. Eles se auto- preservam. Como o guarani no Paraguai.” (P6)*

El profesorado destaca la falta de garantía de puestos de trabajo como profesor de español, aunque tengan su plaza como funcionario. Se comenta la situación hipotética de que en el caso de estar enfermos, si se ausentan del aula, sería una excusa para quitar el español de la escuela porque se apoyarían en la supuesta falta de profesores.

- *“A gente sai da sala, e sai o espanhol. Se eu ficar doente, eu perco a minha vaga. Tinha escola sem professor efetivo.” (P8)*

De forma muy enfática, argumentan que, aunque circule el discurso de que no hay profesores de español para suplir la demanda de Cáceres, hay profesores habilitados en español que acaban impartiendo otra lengua, mientras profesores habilitados en inglés o portugués imparten español. Según los participantes, ello ocurre por el “coronelismo” presente en el sistema educativo. El término se refiere a una estructura jerárquica de poder en la que hay un “coronel” que dicta las normas.

- *“Eu sempre dei português, mas sou habilitada em espanhol. Este ano pus espanhol e deu problema. Me disseram: ‘não pode mudar’. Outra professora de inglês pegou o espanhol. Eu fiquei com catorze aulas e ela que é de inglês ficou com dez.” (P1)*
- *“Como que justifica isso, gente!” (P8)*
- *“Coronelismo!” (P4)*
- *“Isso mesmo!” (P9)*
- *“Verdade!” (P1)*



- *“Eu nunca peguei aula de espanhol no Estado. Fiz o seletivo no IFMT, mas no Estado nunca consegui. Eu acho uma tristeza estarmos aqui na fronteira, o Mercosul está aqui, e não temos espanhol.” (P4)*

Es más, afirman que tienen que callarse en dichas situaciones, pues sufrirían represalias y podrían quedarse sin trabajo.

- *“Estamos numa época, em que a gente pensa que estamos politicamente dominando e, de repente, você é barrado. Ai você bate de frente e você nunca mais tem aula.” (P4)*
- *“Verdade!” (P6)*
- *“Verdade mesmo!” (P9)*

Los participantes afirman que los gobiernos y las administraciones educativas locales utilizan el discurso de la falta de profesores de español para acabar con la oferta de la lengua española en las escuelas. Sin embargo, resaltan que sí hay profesores de español en la zona y las administraciones utilizan este discurso para justificar su mala planificación de enseñanza de español en las escuelas de la ciudad. En el capítulo 3 nos hemos referido a este discurso como forma de justificar los agentes internacionales de difusión de español en Brasil (Villa y Del Valle, 2008; Bugel, 2012) y ahora lo utilizan para justificar la ausencia de español en las escuelas.

- *“Se não encontra professor habilitado, não pode ter espanhol. Tem esse problema que é político.” (P4)*
- *“Tem muita gente habilitado e não coloca nas escolas. É um discurso que se constrói que não tem professor, mas tem sim!” (P8)*

Aunque no podamos afirmar con seguridad si los profesores habilitados de Cáceres son suficientes para suplir las demandas de las escuelas, lo cierto es que hay una mala gestión en la asignación de la docencia visto que hay profesores habilitados en español que imparten otras lenguas.

Otro punto que reclaman los docentes es la escasa oferta de plazas en las

oposiciones para profesores de español, aunque sea una lengua importante para la ciudad. El participante en este caso se refiere a la oposición que se llevó a cabo en octubre de 2017.

- *“Temos mais de dez escolas estaduais e só abrem duas vagas no concurso para professor de espanhol!!! É a política. A língua espanhol é tão importante quanto a língua inglesa, mas não veem isso.” (P6)*

Debido al bajo número de escuelas con la oferta de español, los profesores se ven obligados a trabajar en varios centros escolares, con pocas clases en cada una y, además, cambian de escuela de un año a otro. Esta situación de trabajo conlleva a que el profesorado de español no se sienta un agente integrante activo de ninguna de las escuelas. A ello se suma la imposibilidad de realizar un trabajo exitoso ya que solo tienen una hora de clase por semana con cada grupo de alumnos.

- *“Temos poucas aulas em cada escola, dez aqui, dez lá. Não participamos da vida da escola. E com uma aula por semana, como é que vão aprender?” (P8)*

La participación del profesorado en la toma de decisiones en la escuela, sean curriculares, metodológicas o políticas es de gran valor. Enlazando con el cuestionario, en materia de formación docente, los participantes demostraron falta de conocimiento real de las leyes educativas y de política lingüística. Estos dos elementos, la ausencia de participación del profesor de español en la vida escolar y su escaso conocimiento de la legislación sobre la enseñanza de lenguas, obstaculizan su participación en la planificación lingüística, y con ello, es más improbable la creación y fomento de política lingüística a nivel micro a partir de los agentes no gubernamentales.

En síntesis, resaltamos la importancia de construir de forma colaborativa y participativa un discurso crítico y reflexivo del profesorado, con base tanto en el conocimiento de la legislación educativa y lingüística, así como en los presupuestos de la sociolingüística y de este modo llevar a cabo un análisis sólido de los elementos de especial relevancia para la planificación y enseñanza de lenguas en contexto de

diversidad. Esto puede significar una práctica emancipadora en el sentido de facilitar el cambio en la visión sobre frontera, de ayudar al alumnado a hacer una relectura de su entorno que conlleve a un cambio de las actitudes negativas hacia espacios de integración e inclusión social. Con todo, los profesores necesitan tener las condiciones materiales adecuadas para que se lleve a cabo la construcción de este discurso. En palabras de Giroux (1990b: 26):

É importante que se realce vigorosamente que os professores não podem assumir o papel de intelectuais críticos dedicados a uma pedagogia da alfabetização e da voz, a não ser que existam as condições ideológicas e materiais adequadas para dar sustentação a esse papel. Essa batalha deve ser travada não apenas quanto às condições materiais que possibilitam e dificultam o trabalho pedagógico. É uma consideração tanto teórica quanto prática a que os professores radicais têm de recorrer como parte de uma teoria de alfabetização crítica e voz. Não se pretende que a enorme dimensão política de tal tarefa leve os professores ao desespero mas, ao contrário, que lhes proponha que, lutando por condições que apoiem o ensino participativo, a escrita e a pesquisa coletivas e o planejamento democrático, os professores começarão a fazer as necessárias incursões para abertura de novos espaços para o discurso e ação criativos e reflexivos. Nunca será demais enfatizar a importância de criar esse tipo de discurso crítico e as condições que lhe dão sustentação. Pois somente dentro de um discurso como esse e das condições práticas necessárias para concretizar seus interesses é que se pode desenvolver uma pedagogia emancipadora, que combata a mistificação e que ajude os alunos a reordenar a experiência bruta de suas vidas por meio das perspectivas abertas por abordagens da aprendizagem baseadas no modelo de alfabetização crítica proposto por Freire e Macedo. (Giroux 1990b: 26).

En líneas generales, las sesiones reflexivas nos han permitido ampliar las conclusiones de los datos del cuestionario. Ambos nos muestran una formación docente que se vería favorecida con los principios de la sociolingüística que proponemos ya que los participantes relatan tener dificultades en desarrollarlos en las clases (variedades lingüísticas, actitudes, competencia intercultural, entre otros). De forma similar al cuestionario, también hemos observado que en Cáceres la presencia de actitudes negativas hacia las comunidades boliviana e indígena tienen consecuencias dramáticas en

el ámbito lingüístico, tanto en el mantenimiento de las lenguas entre los hablantes nativos como en la difusión del español como lengua extranjera. De ahí que una formación de base sociolingüística que colabore, entre otros aspectos, para un cambio de postura del profesorado en lo que se refiere a la valoración del plurilingüismo y de la diversidad lingüística local, más allá de capacitarlo para ser un agente activo en la construcción de una política de enseñanza de lenguas adecuada a su contexto, además puede hacer que la labor docente en Cáceres cumpla múltiples funciones: desarrollar el plurilingüismo de los habitantes, contribuir para la valoración de la cultura y de la lengua de colectivos marginados y así favorecer la convivencia entre los individuos de diferentes orígenes étnicos y culturales.

### **7.3. Portafolio Docente**

El portafolio fue elaborado tras las sesiones reflexivas y tras haber desarrollado los módulos del curso en los que trabajamos los siguientes temas: contribuciones de la sociolingüística a la enseñanza de lenguas extranjeras, política y planificación lingüística (desde el punto de vista teórico y también con especial atención sobre el español en Brasil), variedades lingüísticas, actitudes lingüísticas, interculturalidad y diversidad lingüística en Mato Grosso. Su objetivo es, por tanto, más que evaluar la formación del profesorado, ver su sensibilización y su interés hacia los temas de la sociolingüística que proponemos, así como averiguar el cambio en su capacidad de relacionar dichos temas en el proceso de enseñanza de lenguas.

Conforme hemos visto en la metodología, el portafolio tiene distintas funciones (evaluación, autoformación, difusión de currículo) y puede ser elaborado para averiguar varios aspectos de la formación docente. El portafolio que elaboramos tiene el objetivo de servir al profesorado como punto de reflexión y autoformación sobre su formación sociolingüística.

Para este fin, dividimos el portafolio docente en las siguientes partes que consideramos coinciden con las categorías de análisis:

- Parte I: Presentación
- Parte II: El papel del profesor de idiomas
- Parte III: Cultura e interculturalidad
- Parte IV: Diversidad y variedades lingüísticas
- Parte V: Consciencia y actitudes lingüísticas
- Parte VI: Política y planificación lingüísticas

Planteamos una primera parte de presentación en la que los docentes exponen sus dificultades, puntos débiles y fuertes de la formación y de la práctica docente. En esta parte, hemos podido acceder tanto a informaciones sobre la formación del profesorado, como a cuestiones relevantes de la situación y problemáticas involucradas en la enseñanza de español en Cáceres. Todo ello nos ayuda a evaluar la pertinencia de la formación docente que proponemos.

Las partes II a VI del portafolio tratan de los temas que consideramos de especial relevancia para la formación de los profesores de lenguas extranjeras en contexto de diversidad sociocultural y étnica y los participantes manifiestan su grado de capacidad y dominio en cada tema en una escala de 1 a 5. El portafolio fue realizado tras los módulos del curso y, por tanto, las respuestas van a reflejar la sensibilización hacia los temas del curso y el grado de conocimiento adquirido en estos. La capacidad que demuestran es debido, en parte, a los contenidos trabajados en el curso y a los debates y discusiones de las sesiones reflexivas. Desde esta perspectiva, aunque manifiesten un alto grado de capacidad en algunos puntos, no significa que no tuvieran carencias previas en los temas y tampoco que dicha capacidad se haya concretado en la práctica. Prueba de ello son los datos del cuestionario que comprueban algunas carencias respecto a la formación docente y las dificultades y puntos débiles de la formación que han sido presentados en los apartados anteriores (sesión reflexiva).

Según comentamos en el capítulo sobre la metodología, el curso en el que se insertó la realización del portafolio (que tiene como función la formación a partir de la reflexión de la práctica docente) pretendía dejar una huella en los docentes que les despertara, o les recordara su función como agente de cambio e integración social a través de las clases de español. En este sentido, el portafolio, más allá de ofrecer datos sobre la formación del profesorado y de la realidad sociolingüística local, nos permitió averiguar si el curso había cumplido el objetivo propuesto. A continuación, presentaremos el análisis de cada una

de las distintas partes del portafolio.

### **7.3.1. Presentación**

Esta parte del portafolio ha recogido informaciones generales sobre la formación docente de los participantes: las dificultades, los puntos fuertes y débiles de la formación y, por último, los desafíos que encuentran como profesores de español en Cáceres.

#### **i. Dificultades que he encontrado a lo largo de mi formación docente**

Estas son las dificultades que los profesores han encontrado a lo largo de su formación:

1. Falta de formación continua (P3 y P8)
2. Falta de materiales para el estudio autónomo (P7)
3. Dificultad para desarrollar la competencia comunicativa (P1 y P4)
4. Dificultades con el aprendizaje de la gramática (P1 y P4)
5. Dificultades con los contenidos teóricos (P2, P4 y P5)
6. Distancia de la universidad al local de residencia (P6)
7. Falta de formación y materiales adecuados a la frontera (P3 y P8)
8. Falta de contacto con hablantes nativos de español (P9)
9. Ser boliviana y no saber hablar bien portugués (P11)
10. No ha tenido dificultades (P10)

Conforme a los datos, son muchas las dificultades encontradas por el profesorado a lo largo de su formación. Estas dificultades van desde problemas de desplazamiento a la universidad hasta dificultades con cuestiones teóricas y falta de materiales. De lo anterior, destacamos los puntos 1, 5, 7, 8 y 9 por su relación con una formación de base sociolingüística. No obstante, no queremos decir que los demás puntos no tengan relevancia, sino que comentaremos aquellas problemáticas que se relacionan más a nuestra propuesta de formación docente.

La formación continua es fundamental para el tipo de formación que proponemos.

En primer lugar porque, la lengua está constantemente en cambio y, además, los temas extralingüísticos que afectan a la enseñanza de lenguas en la frontera también están en constante transformación: la realidad es cambiante, las identidades se reconfiguran, las políticas lingüísticas están en constante alteración. Para que un profesor posea una formación sociolingüística sólida, tiene que estar en continua actualización sobre los aspectos que la componen.

La dificultad con contenidos teóricos en la formación significa que el profesorado puede presentar carencias en lo que se refiere a contenidos de la lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas, que se han nutrido, entre otros campos, de la sociolingüística.

La falta de una formación y materiales adecuados a la frontera demuestra claramente que la formación de profesores de lenguas en Cáceres no se hace de forma contextualizada de acuerdo con las necesidades de la frontera con la debida consideración de la problemática que una zona fronteriza alberga.

La afirmación respecto a la falta de contacto con hablantes nativos de español refleja la falta de integración en la vida cotidiana de los hablantes de portugués con los habitantes de origen boliviano. Resaltamos que una mayor integración entre los hablantes de portugués y español facilitaría el desarrollo del plurilingüismo, pero depende de la existencia de una mayor cohesión social en la zona.

El participante P11 que destaca sus dificultades en la universidad por no saber hablar bien portugués comprueba que en el ámbito universitario pasa lo mismo que en las escuelas de enseñanza básica y media: no hay una integración lingüística, tampoco un tratamiento diferenciado con el alumnado hablante de español como lengua materna.

## **ii. Puntos fuertes de mi formación docente**

Según los profesores, los puntos fuertes en su formación docente son los siguientes:

1. Buena metodología para enseñar (P1)
2. Buen conocimiento de la lengua a nivel oral y escrito (P2, P4 y P11)
3. Formación lingüística de calidad en academias de lengua (P7)
4. El gusto por el español (P3 y P9)
5. Los conocimientos adquiridos a través de la práctica ofrecida por la universidad, realizada en las escuelas de la zona (P5)

6. Conocimiento de la existencia de gran cantidad de materiales didácticos (P6)
7. Riqueza cultural por ser profesor/a de frontera (P8)
8. Persistencia con los estudios, aunque no tuviera profesores habilitados en español (P10)

Como punto fuerte de la formación docente relacionado con una base sociolingüística, solo encontramos el punto 7 que resalta el hecho de ser profesor de la frontera como un aspecto positivo para su formación: riqueza cultural. Consideramos, además, que el gusto por la lengua española, punto que ya ha sido destacado como elemento relevante para la elección de la profesión por 6 profesores en el cuestionario (P1, P3, P6, P8, P9 y P10) también tiene influencia en la formación desde la perspectiva que proponemos en la medida que este gusto por lo que enseña puede fomentar la búsqueda de formación continua y aprendizaje autónomo sobre los contenidos y factores que permean la enseñanza de la lengua, entre ellos los de base sociolingüística.

Aunque no estén ligados a la propuesta de nuestra formación, consideramos que los puntos 2 y 3 merecen atención. Ellos indican que solo los profesores hablantes nativos (P2 y P11), los que tuvieron estancia de larga duración en país hispanohablante (P4) y quien haya estudiado en academias de lenguas (P7) tienen buen conocimiento del idioma. La competencia comunicativa de los profesores no es el tema de nuestra investigación, pero alertamos de que dicha competencia está en la base de la formación del profesorado de lenguas extranjeras y los datos señalan que los docentes presentan deficiencias en el desempeño de las habilidades comunicativas en español.

### **iii. Puntos débiles de mi formación docente**

Según los profesores, los puntos débiles en su formación docente son los siguientes:

1. Falta de formación continua (P1 y P8)
2. Falta de formación universitaria (P2, P4 y P11)
3. Falta de profesores cualificados y habilitados en español en la universidad (P4, P6 y P10)
4. Falta de tiempo para estudiar (P6)
5. Falta de material para estudio (P7)



6. Falta de formación en aspectos socioculturales y lingüísticos de la frontera (P8)
7. Baja competencia comunicativa en español (P9)
8. No contesta (P3 y P5)

Solo el punto 6 tiene una conexión directa con la formación sociolingüística pues resalta la falta de una formación específica en aspectos socioculturales y lingüísticos de la frontera. Los puntos 1 a 5 aunque no estén conectados directamente a los contenidos de una formación desde la perspectiva de la presente investigación, tienen influencia tanto en la base formativa, en la etapa universitaria, como en la etapa postuniversitaria. Base esta que también incluye los contenidos y presupuestos de la sociolingüística que afectan la enseñanza de lenguas extranjeras. Los puntos 2 y 3, ligados a la formación universitaria inicial, resaltan la ausencia de formación específica en español y, asimismo, manifiestan, una vez más, la falta de profesores cualificados en el área. Los puntos 1, 4 y 5 demuestran las carencias específicas de la formación continua y de elementos que la influyen (falta de tiempo para estudiar o falta de materiales). La formación continua, según ya hemos alertado, es un factor clave para una formación que capacite al profesorado para analizar de forma constante su entorno educativo y las causas de su éxito o fracaso. Solo el punto 7 no se relaciona a la formación de base sociolingüística y se centra más bien en deficiencias en el conocimiento estrictamente lingüístico de la lengua que, conforme advertimos anteriormente, aunque no sea el foco de la investigación, merece gran atención en la formación del profesorado.

#### **iv. Desafíos que encuentro como profesor de español en mi región y en mi escuela**

Estas son las dificultades que los profesores han encontrado en la enseñanza de español en su región:

1. Necesidad de adaptar la enseñanza a la diversidad sociocultural de la frontera (P1)
2. Falta de formación sobre el español hablado en la zona (P3)
3. Discriminación y falta de interés por los bolivianos y por su lengua (P4, P6,

P7, P8, P9, P10)

4. Alumnos que hablan portuñol (P3)
5. Falta de políticas públicas de incentivo a la enseñanza de español (P3)
6. Falta de material didáctico de calidad (P5, P10)
7. Pocos profesores con estabilidad laboral (P8)

A partir de los datos, observamos que la mayoría de los puntos presentados por los participantes como dificultades para la enseñanza de español en Cáceres están estrechamente relacionados con una formación de base sociolingüística. Los puntos 1 y 2 hacen referencia a la diversidad sociocultural y lingüística de la zona y su efecto en la enseñanza y el punto 3 a las actitudes negativas hacia la comunidad boliviana y hacia el español. El punto 4 refleja la problemática del alumnado hablante de español en las escuelas y la falta de un tratamiento adecuado y diferenciado de la diversidad lingüística. Tras la realización del curso, vemos un mayor interés hacia estas cuestiones de base sociolingüística.

Los puntos 5, 6 y 7 podríamos agruparlos como integrantes del ámbito político en la enseñanza de lenguas. El punto 5 alerta sobre la falta de incentivo para la enseñanza de español. El punto 6 resalta la elección inadecuada de materiales didácticos para las escuelas que probablemente se debe al hecho de no contar con la participación del profesorado en la decisión, o sea, un problema de falta de gestión democrática en las escuelas. Y, por último, el punto 7 apunta hacia la situación de inestabilidad laboral de la mayoría del profesorado.

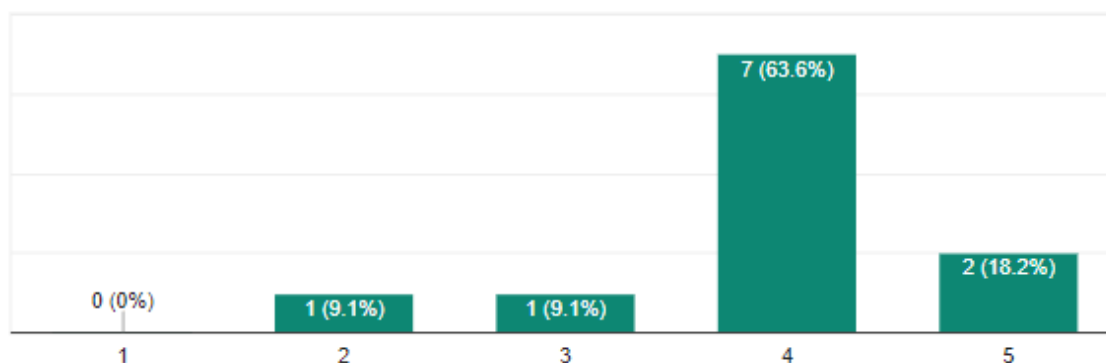
Por todo esto, consideramos que los contenidos que desarrollamos en el capítulo 2 y en el capítulo 3 (diversidad y variedades lingüísticas, actitudes lingüísticas, política y planificación lingüísticas) pueden servir de apoyo en la solución de estas dificultades, sea como base de la formación docente, sea como fomento de la participación de los profesores en las decisiones referentes a la enseñanza de español y reivindicación de cambios estructurales en la situación laboral del profesorado, con argumentos y fundamentos sólidos desde la sociolingüística.

### 7.3.2. El papel del profesor de idiomas

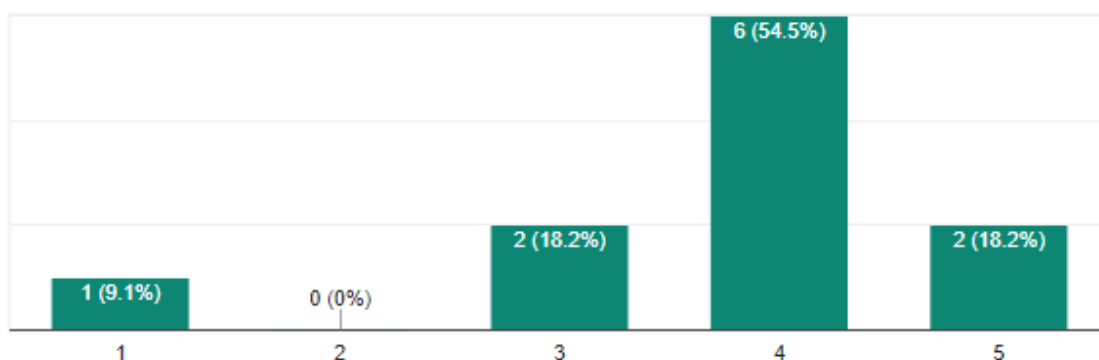
Recordamos que en las partes II a VI del portafolio el profesorado manifiesta en una escala de 1 a 5 su grado de capacidad o dominio en algunos temas que desde la sociolingüística tienen más influencia en la enseñanza de lenguas en contexto de diversidad sociocultural y étnica. Asimismo, recordamos que las respuestas reflejan esta capacidad tras haber participado en los módulos del curso, por lo que, más que averiguar su conocimiento en el tema, veremos su grado de adquisición y de sensibilización hacia los temas del curso tras la formación que hemos ofrecido.

Con los dos puntos de reflexión que proponemos en este apartado, aspiramos a averiguar si el profesorado cree que cumple su papel como profesor de idiomas, pero desde una perspectiva sociolingüística, o sea, su capacidad para valorar y hacer uso en clase de la cultura y de las lenguas del alumnado de otros orígenes.

- 1. Soy capaz de apreciar y hacer uso del potencial que aportan los alumnos con orígenes culturales diversos al ambiente del aula.**



- 2. Soy capaz de ayudar a los alumnos a aprender español utilizando el conocimiento previo que ellos tienen de otras lenguas diferentes del portugués.**

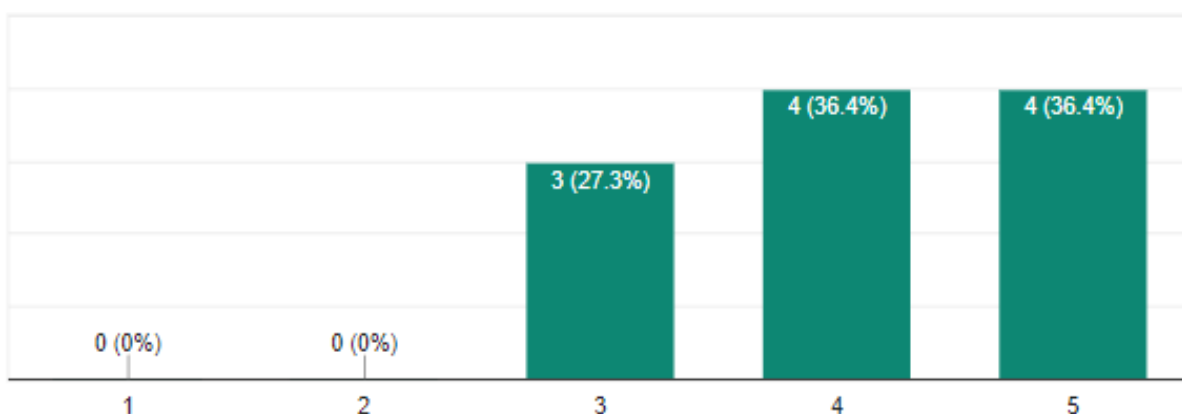


La mayoría de los profesores relatan que tienen una alta capacidad para cumplir su papel como docente desde una perspectiva sociolingüística. Solo un profesor destaca una capacidad baja para valorar el potencial y bagaje de los alumnos de otras culturas y solo un profesor relata un bajo potencial para hacer uso del plurilingüismo del alumnado como factor positivo para el aprendizaje de otras lenguas.

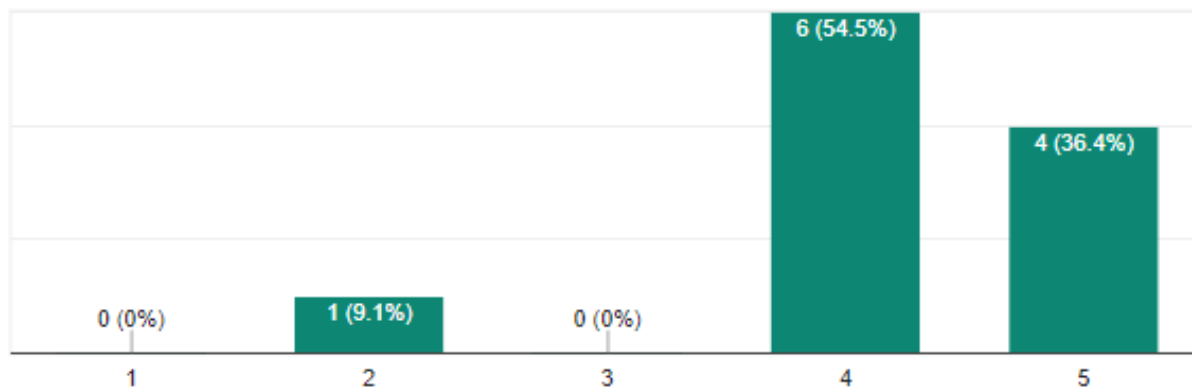
### 7.3.3. Cultura e interculturalidad

En este apartado intentamos averiguar el grado de conocimiento y habilidades del profesorado para trabajar la interculturalidad y la cultura en las clases de español.

- 1. Soy capaz de evaluar, seleccionar o elaborar materiales y actividades para que los alumnos conozcan elementos socioculturales y costumbres asociadas a las comunidades de lengua española.**



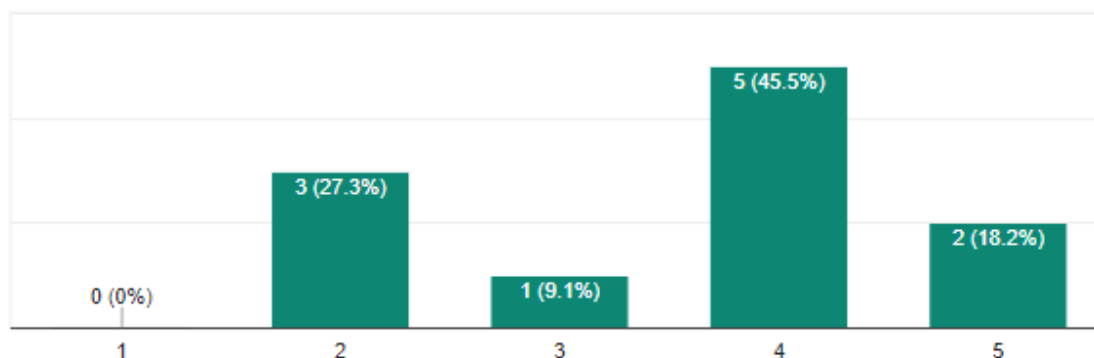
2. Soy capaz de evaluar, seleccionar actividades que ayuden a los alumnos a reflexionar sobre el concepto del "otro / del diferente" y a aceptar diferentes sistemas de valores.



3. Creo que debe introducirse en las clases de español de las escuelas de mi ciudad, mediante recursos didácticos diferenciados, muestras de elementos socioculturales de la comunidad del país fronterizo.



**4. Soy capaz de explicar qué es competencia intercultural y su importancia en la enseñanza de lenguas extranjeras.**



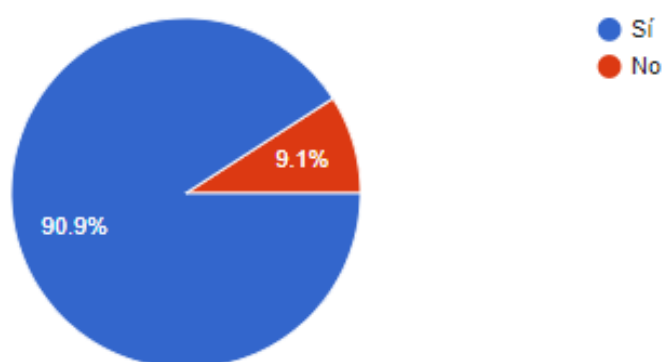
Respecto a la cultura y la interculturalidad en las clases, la mayoría de los profesores afirma que pueden tratar de forma pedagógica los elementos culturales y la reflexión sobre el otro. En este último punto, solo un profesor ha manifestado una baja capacidad para hacerlo. Todos los profesores creen que es importante incluir elementos socioculturales del país fronterizo en las clases de español. Sin embargo, recordemos que el cuestionario demostraba una escasa visibilización de la diversidad sociocultural local, tanto de la comunidad boliviana, como de la comunidad indígena.

Cuando se reflexiona sobre la capacidad de tratar el tema de la interculturalidad desde el punto de vista teórico, 3 profesores (27,3%) demuestran dificultades para hacerlo. Esto quiere decir que es más elevado el número de participantes que no manejan la cuestión de la interculturalidad y su aplicación a la enseñanza de lenguas desde una perspectiva conceptual. De todas formas, observamos una evolución en la valoración del otro y de su cultura, así como en el conocimiento del concepto de interculturalidad y su aplicación en las clases, si lo comparamos con los datos del cuestionario y de la sesión reflexiva.

#### 7.3.4. Diversidad y variedades lingüísticas

En este apartado abordamos la capacidad que el profesorado tiene de trabajar en sus clases las variedades lingüísticas del español y el valor positivo de la diversidad lingüística.

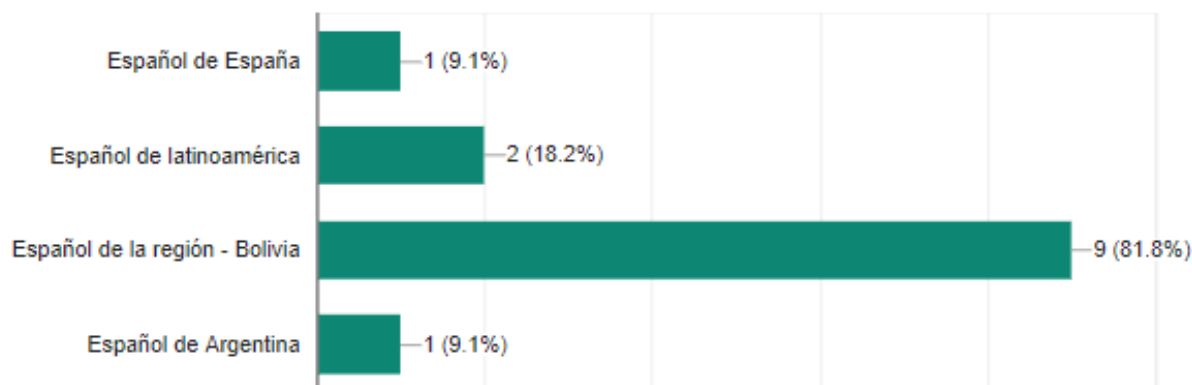
1. **Creo que se debe trabajar en las clases las diferentes variedades del español a partir del punto de vista geográfico.**



2. **Creo que se debe introducir en las clases de español de las escuelas de mi ciudad, mediante recursos didácticos diferenciados, muestras de las variedades lingüísticas del español del país fronterizo.**



**3. Indica la variedad lingüística desde el punto de vista geográfico que consideras que debería ser adoptada en la enseñanza de español en tu región.**



Vemos un cambio en la visión del profesorado respecto a la valoración e inclusión de las distintas variedades del español en las clases (90%). Esta cifra en el cuestionario era del 36%. El 100% de los profesores defiende el tratamiento de variedades de Bolivia.

Sobre la variedad que creen que debe ser adoptada en la enseñanza de la lengua, la defensa del español de la región (Bolivia) crece considerablemente: del 18% en el cuestionario al 82% en el portafolio.

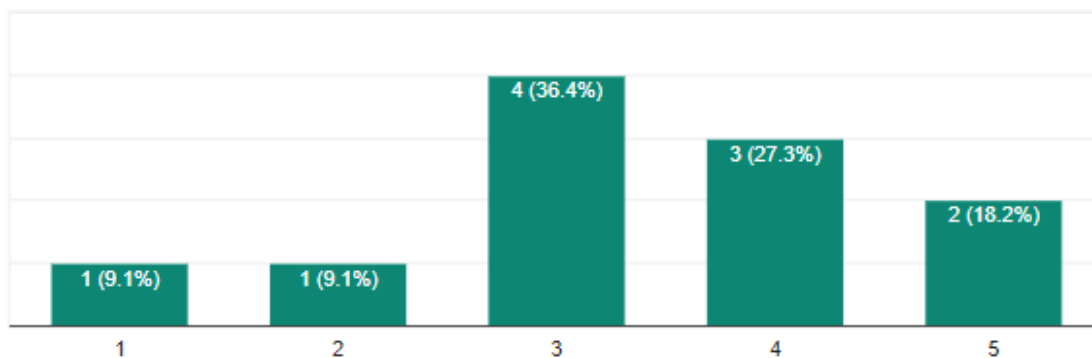
Por tanto, vemos un claro avance en la valoración de la diversidad lingüística del español, sobre todo del español de Bolivia, así como en la defensa de su tratamiento en las clases.

### **7.3.5. Consciencia y actitudes lingüísticas**

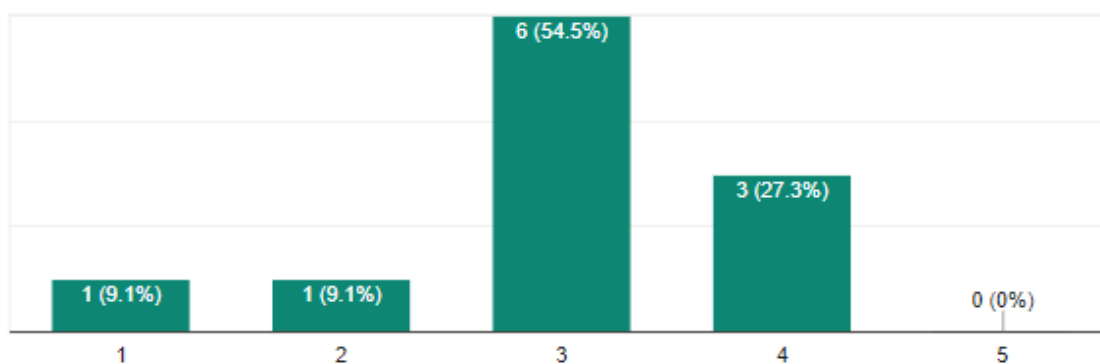
Con las preguntas que proponemos en este apartado pretendemos acercarnos a los conocimientos del profesorado sobre la influencia de las actitudes lingüísticas en la enseñanza de lenguas, y a sus habilidades para desarrollar una actitud positiva hacia la lengua que enseña.



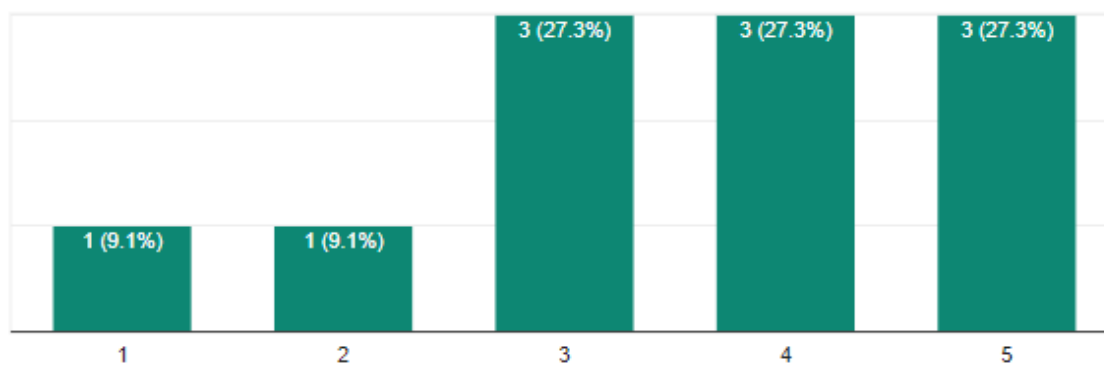
- 1. Soy capaz de relacionar las actitudes lingüísticas sobre el español al éxito o fracaso de su enseñanza.**



- 2. Soy capaz de relacionar las actitudes lingüísticas sobre las variedades del español y su relación con el prestigio de las respectivas comunidades de habla.**



- 3. Soy capaz de fomentar una actitud positiva sobre la lengua materna de los alumnos de otros orígenes geográficos o etnias presentes en las escuelas.**



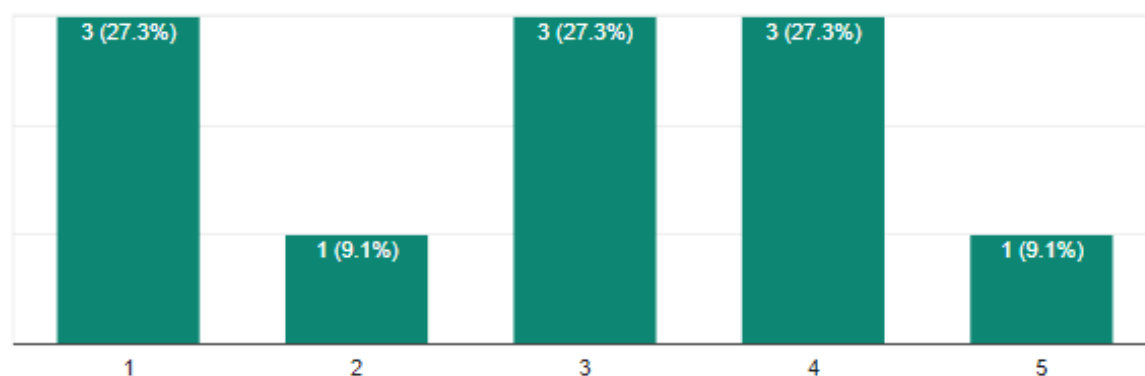
De forma general, el profesorado manifiesta que tiene alto grado de capacidad para abordar de forma pedagógica las actitudes lingüísticas en sus clases. En las tres preguntas, la mayoría de las respuestas se encuentran entre 3 a 5 de grado de valoración. Si volvemos a los datos del cuestionario según los cuales solo el 36% del profesorado percibía la presencia chiquitana (como representantes de diferentes etnias en las escuelas), era escasa una actitud claramente positiva hacia los indígenas (18%) y, además, presentaba muy baja capacidad para detectar casos de prejuicio lingüístico (36%); las sesiones reflexivas y el curso han sido un elemento de sensibilización hacia la valoración de los colectivos y etnias marginados de la zona.

Para que sepamos si dicha capacidad se concreta en la práctica, sería necesaria una investigación específica, tanto para acceder a las actitudes del profesorado, como para realizar una observación en su práctica docente para saber si hay un tratamiento adecuado de las actitudes en las clases. Este no es el tema central de nuestra investigación, pero aunque no podamos averiguar la realidad en el aula, con los datos que tenemos, consideramos que hubo un cambio significativo en la valoración de la diversidad cultural y étnica entre el profesorado.

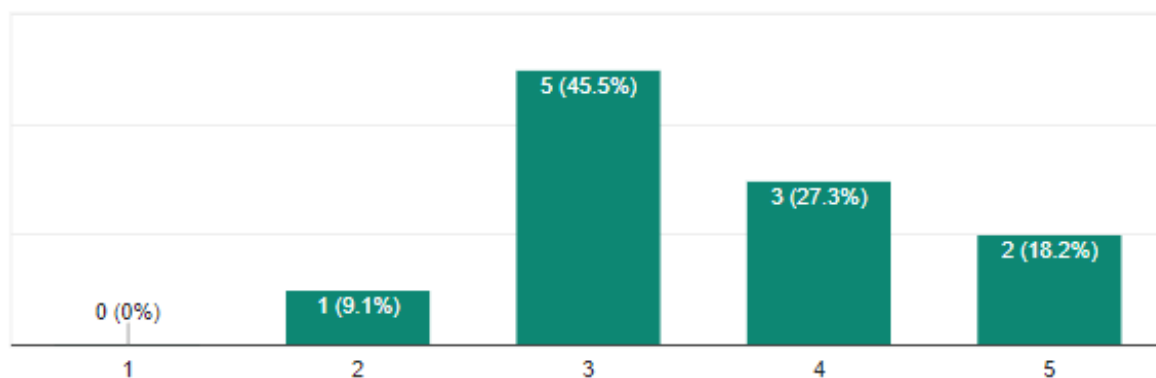
### 7.3.6. Política y planificación lingüísticas

En esta parte del portafolio aspiramos a averiguar el grado de conocimiento del profesorado sobre política lingüística nacional y educativa.

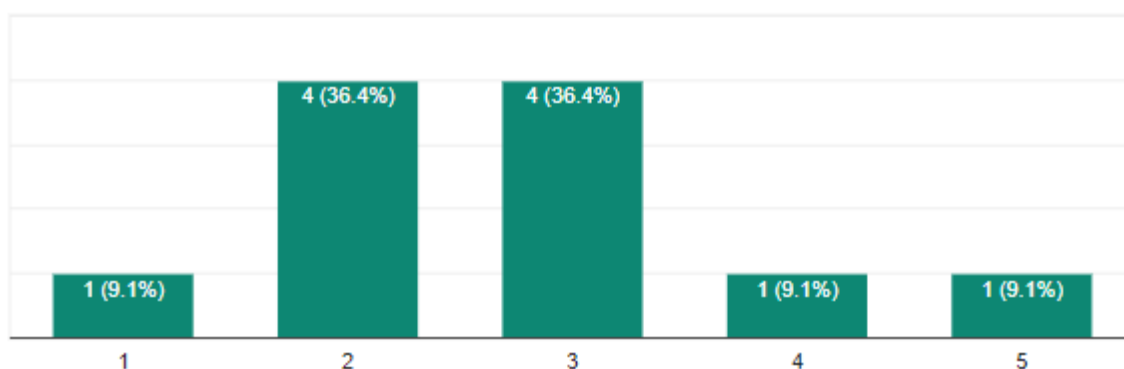
#### 1. Conozco el estatus de las lenguas en la Constitución Federal Brasileña.



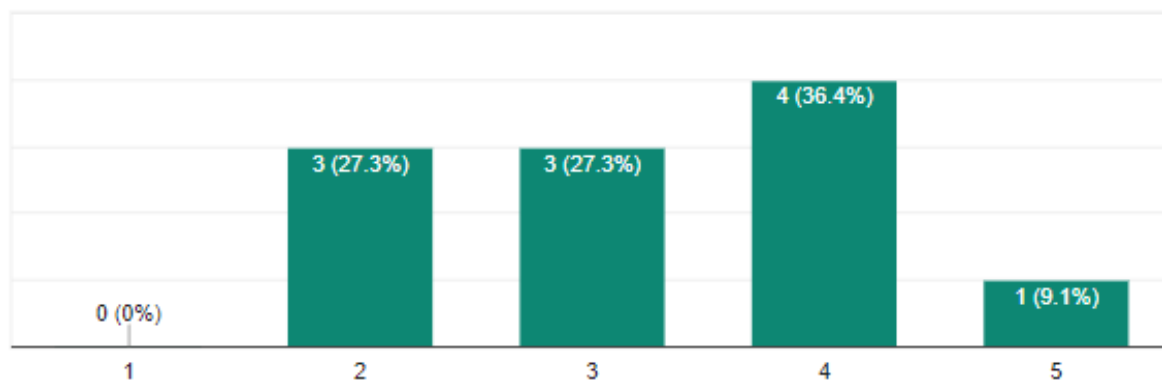
**2. Conozco el tratamiento sobre la enseñanza de lenguas maternas y extranjeras fijado en la LDB.**



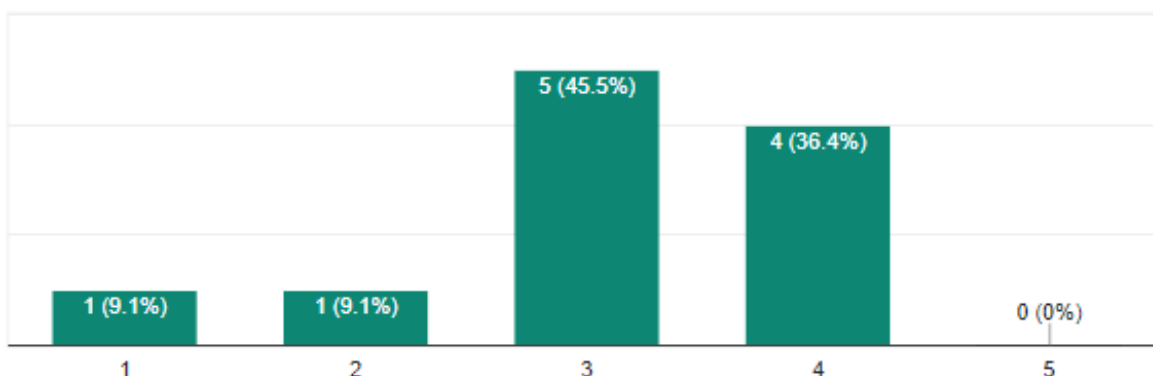
**3. Conozco el tratamiento del estatus y enseñanza de lenguas indígenas fijado en la LDB.**



**4. Conozco el tratamiento sobre la enseñanza de lenguas extranjeras fijado en los PCNs y en las OCEM.**



## 5. Conozco la ley 11.161/2005 y sus cambios actuales.



Los datos del portafolio muestran un gran cambio significativo en el grado de conocimiento de la legislación nacional en materia lingüística y educativa. Los datos anteriores en los que el 100% del profesorado no demostraba conocimiento del tratamiento de lenguas maternas y lenguas extranjeras de la LDB avanzan significativamente en el sentido de que, aunque algunos manifiestan un bajo conocimiento, la mayoría se ubica entre el grado de valoración 3 a 5.

Concluimos que, en materia de política y planificación lingüísticas nacionales, los participantes de la investigación demostraron, de forma general, un alto grado de asimilación de los contenidos del curso. Consideramos que este conocimiento, así como los debates de la sesión reflexiva pueden significar una mayor sensibilización con respecto a su poder de participación como agente activo en la política lingüística y educativa local.

### 7.3.7. Breves conclusiones del portafolio

Por los datos presentados, podemos concluir que, como estaba previsto, el portafolio ha cumplido el objetivo de servir como herramienta de reflexión y autoformación sociolingüística de los profesores. El portafolio ha sido una contribución al cambio de mentalidad del profesorado y posiblemente tendrá repercusión en el aula.

La primera parte del portafolio ha posibilitado realizar una mirada crítica y reflexiva hacia las dificultades, puntos débiles y fuertes de la formación y de la práctica docente. Pensar estos elementos encamina a la búsqueda de soluciones por parte de los profesores, tanto respecto a la formación docente que les parezca deficiente como respecto a cambios en la práctica docente. Además, les ha permitido pensar sobre cuáles son los factores que inciden en la situación sociocultural y sociolingüística local que influyen en el proceso de enseñanza de lenguas.

Los avances en el nivel de conocimiento de los profesores sobre la temática sociolingüística en la enseñanza de lenguas en contexto fronterizo, si lo comparamos con los datos del cuestionario, han sido observados en las partes II a VI del portafolio. No sabemos en qué medida este conocimiento revela un cambio real en la práctica del aula, pero la sensibilización y el mayor acercamiento a los presupuestos de la sociolingüística es un indicativo de que las clases de español pueden convertirse en un espacio para, más allá de desarrollar la competencia comunicativa del alumnado en la lengua extranjera, facilitar la valoración del otro, el pensamiento crítico y la interculturalidad.

## CONCLUSÃO DA ANÁLISE DOS DADOS

O território de Cáceres como cidade fronteira está marcado pelo objetivo histórico de proteção e ocupação territorial. Neste sentido, a divisão do espaço é um fator presente na construção da identidade local. Porém, esta visão de limite espacial não levou à construção de uma fronteira sem movimentos. Muito pelo contrário, a fronteira de Cáceres com a Bolívia é um local de trânsito cotidiano pelo qual cruzam com frequência tanto bolivianos, quanto brasileiros para realizar atividades diversas de um lado e do outro dessa fronteira. Também é um espaço marcado pela diversidade cultural e na atualidade há uma confluência de diversas etnias, raças e nacionalidades: brancos, negros, índios, brasileiros e bolivianos.

Encontramos em Cáceres posições de hierarquia entre etnias, nações, culturas e estratos sociais, conforme as teorias de Mignolo (2003, 2007), Quijano (2007), Souza Santos (2010, 2014) y Rivera Cusicanqui (2010 [1984] y 2010). As relações entre as etnias, raças e nações anteriormente citadas e as suas respectivas culturas apresentam uma realidade fortemente hierarquizada caracterizada por uma cadeia de dominação que refletem a presença de um colonialismo interno (conceitos de Rivera Cusicanqui, 2010). Nestas relações de dominação e na configuração das identidades locais, os critérios de nacionalidade, etnia e raça se misturam e os coletivos indígenas, quilombolas e bolivianos são alvo de marginalização e preconceito. Consequentemente, a atitude linguística com as línguas associadas a estes coletivos é negativa, o que acarreta em muitos casos a negação da língua de origem conforme os dados que apontam que os filhos de bolivianos das novas gerações se recusam a usar o espanhol, seja no ambiente familiar ou escolar.

As escolas de Cáceres possuem uma presença significativa de alunos de origem boliviana. Conforme os dados apresentados, 55% do professorado afirma ter alunos oriundos da Bolívia. É uma tarefa difícil quantificar o número real de alunos de origem boliviana no sistema educativo de Cáceres, devido ao critério de nacionalidade por nascimento em território brasileiro. Por este motivo, muitos alunos potencialmente falantes de espanhol não são identificados porque se matriculam com documento brasileiro. De todas formas, podemos afirmar que há um número considerável de alunos falantes de espanhol como língua materna no sistema educativo de Cáceres e as escolas reproduzem as relações de assimetria entre as raças, etnias e nacionalidades, e com isso,

as línguas funcionam como um fator de preconceito e exclusão nas referidas instituições de ensino público. Os estereótipos construídos sobre os bolivianos nesse cenário de fronteira, fora e dentro das escolas, aumentam as tensões cotidianas e geram um espaço de tensão e poder.

Nesta conjuntura, uma formação de base sociolinguística dos professores de espanhol em Cáceres pode contribuir para a conscientização e construção de atitudes de valorização da diversidade cultural e linguística local por parte do alunado, o que favoreceria o desenvolvimento de uma educação e comunicação intercultural e ao mesmo tempo minimizaria as manifestações de preconceito cultural e linguístico no contexto escolar. Em última instância, seria um elemento que favoreceria a eliminação de tensões e relações de desigualdade entre as etnias, raças e nacionalidades que compõem essa fronteira.

Uma formação de base sociolinguística para o professorado de Cáceres deveria abordar, entre outros elementos, os seguintes temas: variedades linguísticas, interculturalidade, plurilinguismo, atitudes linguísticas e políticas linguísticas. A coleta de dados teve o objetivo de conhecer sobre a formação dos professores de espanhol de Cáceres nestes temas gerais, conforme resumimos a seguir.

### **Variedades linguísticas**

- Escassa visibilidade da variedade boliviana, inclusive os professores bilíngues nascidos na Bolívia ou filhos de pais bolivianos nascidos no Brasil.
- Persistência do prestígio da variedade castelhana presente na valorização do professorado, na formação docente que receberam nas universidades e nos materiais didáticos usados na região.
- Consideração das variedades do espanhol em dois blocos, Espanha e América, sem o devido reconhecimento das variedades linguísticas que estas duas regiões apresentam.
- Consideração da variedade *standard*, sem a consideração do pluricentrismo da língua espanhola.

- Falta de conhecimento sobre os tipos de variedades da língua. Confundem variedade diatópica com outros tipos de variedades (diastráticas e diafásicas).
- Confundem os conceitos de língua materna, língua estrangeira, segunda língua e língua oficial.

### **Interculturalidade**

- Escasso conhecimento das bases teóricas do conceito de interculturalidade no ensino de línguas.
- Reconhecimento da necessidade de trabalhar a interculturalidade devido ao preconceito e estereótipos detectados na região.

### **Plurilinguismo**

- Ocultamento da diversidade linguística do Brasil.
- Sensibilização ao plurilinguismo relacionado às línguas estrangeiras de difusão internacional, e não respeito às línguas maternas do Brasil.
- Ausência de uma visão positiva do plurilinguismo no âmbito educativo.

### **Atitudes linguísticas**

- Escassa percepção da comunidade chiquitana e, portanto, invisibilidade da sua língua e da sua cultura.
- Reconhecimento da discriminação com relação aos indígenas e bolivianos no contexto escolar.
- Dificuldade para trabalhar o tema das atitudes linguísticas nas escolas.
- Escassa capacidade de percepção de casos de preconceito linguístico.



- Pouco conhecimento de conceitos relacionados às atitudes linguísticas como preconceito linguístico e identidade linguística.

### **Política linguística**

- Pouco conhecimento dos documentos nacionais de planificação linguística e educativa.
- Falta de políticas linguísticas e públicas, na região pesquisada, que reconheçam a importância das línguas autóctones e estrangeiras que poderiam se fortalecer numa relação de convívio, harmônica, para assim favorecer a população que habita na zona fronteira a se tornar plurilíngue ou em última instância bilíngue, respeitando as diferenças e a diversidade.

A partir do que foi exposto anteriormente, podemos confirmar nossa hipótese de pesquisa:

- H: Os professores de ELE de Cáceres não possuem uma formação de base sociolinguística que possa contribuir para a integração dos indivíduos de diferentes origens, para a interculturalidade e para a consolidação do espanhol e do multilinguismo na fronteira.

Após a análise podemos concluir que a formação dos professores de espanhol de Cáceres pode ser favorecida pelos pressupostos da sociolinguística já que apresenta carências nos temas apresentados. Aliás, os próprios professores manifestaram que tinham deficiências (de base linguística e sociolinguística) na sua formação inicial e continuada, segundo os dados do portfólio e da sessão reflexiva.

Da mesma forma, os participantes da pesquisa colocam como o principal desafio para o ensino do espanhol na região combater a discriminação e a falta de interesse dos brasileiros pelos bolivianos e por sua língua. Neste sentido, podemos afirmar que é

necessária uma formação docente em Cáceres que vá além dos conteúdos estritamente linguísticos e contemple os fundamentos da sociolinguística para capacitar os docentes.

Isto depende, entre outros fatores, de uma formação universitária e de uma formação continuada que trate estes aspectos. Segundo a análise dos currículos das universidades, em Cáceres e no entorno na formação de professores de espanhol, observamos que, mesmo as universidades públicas, que apresentam uma maior qualidade tanto em matéria de infraestrutura e capacitação do corpo docente, poderiam ter seus currículos melhorados no que diz respeito à uma formação de base sociolinguística. As universidades privadas apresentam ainda mais problemas na formação dos professores de espanhol, tanto do ponto de vista linguístico como a partir da vertente sociolinguística que propomos. A isto somamos a dificuldade de oferecer um ensino diferenciado na modalidade EaD que considere a diversidade local na composição curricular.

Pudemos comprovar como a formação de base sociolinguística oferecida através do curso ministrado em 2017 para os professores de Cáceres permitiu uma maior conscientização por parte deles na valorização da diversidade fronteiriça. Os dados do portfólio realizado após o curso mostraram que há uma maior visibilidade das variedades linguística do espanhol da região, assim como uma maior sensibilização com as comunidades boliviana e indígena, o que demonstra uma atitude mais positiva de abertura para a língua do outro. Na mesma linha, o professorado demonstrou maior conhecimento dos documentos referentes à política linguística e educativa nacional. Para sabermos o real impacto de dita formação na prática docente, teríamos que dar continuidade à pesquisa, porém, estes dados já significam um primeiro passo para uma prática diferenciada no ensino de espanhol em Cáceres com base sociolinguística.



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com as conclusões da análise dos dados, comprovamos a nossa hipótese segundo a qual a formação dos professores de espanhol de Cáceres apresenta certas falhas no que diz respeito aos princípios e temas da sociolinguística que foram analisados e que podem ser fatores importantes para o desenvolvimento de uma atitude positiva frente à diversidade linguística local, e em particular ao espanhol, assim como para o desenvolvimento da interculturalidade no alunado das escolas que tem diferentes origens e entre a própria população. Com o fim de contribuir para sanar esta lacuna, a presente pesquisa se propôs o objetivo de responder às seguintes perguntas:

1- Quais as necessidades específicas de formação de professores de ELE da região de fronteira do Mato Grosso de acordo com uma perspectiva sociolinguística?

1.1- Que procedimentos e mudanças poderiam ser adotados para esse tipo de formação que possa melhorar a qualidade da educação em LE da região de fronteira do estado do Mato Grosso a partir de uma formação docente que responda às particularidades econômicas, socioculturais e linguísticas da região?

1.2- Qual a pertinência e obstáculos existentes nessa região que podem influenciar positiva ou negativamente na formação desses professores e no desenvolvimento das competências e habilidades dos habitantes da fronteira de Mato Grosso como falantes plurilíngues e interculturais?

2- Que diretrizes a partir da sociolinguística devem compor a formação docente de acordo com os dados empíricos obtidos mediante diagnóstico realizado *in lócus*, sobre as necessidades de ensino – aprendizagem específicos da região?

2.1- Em linhas gerais, que tipo de estratégias, abordagem e metodologia devem compor a formação docente, dentro de uma perspectiva sociolinguística.

As necessidades específicas na formação de professores de espanhol na fronteira do Mato Grosso com a Bolívia a partir de uma perspectiva sociolinguística se referem aos conhecimentos e habilidades que apoiam o trabalho docente na sua tarefa de:

- Analisar a planificação linguística nacional e local e propor mudanças
- Analisar o contexto e as demandas sociolinguísticas e educativas locais
- Selecionar a variedade linguística, ou variedades, para compor o ensino da língua
- Aproveitar o conhecimento linguístico prévio dos alunos
- Criar entre o alunado a consciência do valor positivo do plurilinguismo nas línguas locais
- Desenvolver uma atitude positiva em relação à língua estudada
- Desenvolver a interculturalidade entre os alunos

São muitos os procedimentos e câmbios a serem adotados para a esse tipo de formação num contexto como Cáceres, marcado pela presença de diversas línguas, nacionalidades, etnias e culturas. Apontaremos alguns deles conforme a nossa proposta e dados obtidos. Em primeiro lugar, seria necessário introduzir o suporte teórico que capacite o professor para ver o papel integrador ou de exclusão das línguas. Isto permitirá ao professor analisar o contexto sociolinguístico e educativo local e detectar as línguas marginalizadas, mas que, por sua vez, devem ser mantidas no cenário linguístico local seja como garantia do direito do falante nativo de exercer a sua identidade linguística e cultural, seja a través da sua inclusão no sistema educativo como forma de promover um ensino em consonância como a realidade linguística fora da sala de aula.

Em segundo lugar, urge uma mudança do paradigma da unidade e do monolinguismo ao paradigma da diversidade e do multilinguismo. No paradigma proposto, as línguas devem ser estudadas a partir da sua diversidade e em estreita relação com a diversidade cultural. A língua espanhola, a partir desta visão, deve ser apresentada desde o primeiro momento como uma língua diversa cujos falantes possuem culturas, realidades sociais, características raciais e étnicas muito diferentes.

Esta mudança de paradigma da unidade à diversidade supõe, na formação docente do professor de ELE, incluir a necessidade do conhecimento sobre a variação linguística do ponto de vista diatópico e diastrático para levá-lo à prática docente. Os professores de espanhol de Cáceres demonstram carências em matéria de conhecimento sobre variedades linguísticas, em concreto sobre os tipos de variedades e sobre as variedades diatópicas do espanhol. Além disso não parecem enxergar o pluricentrismo do espanhol, o que dificulta a função de analisar qual a variedade que deveria compor os diferentes contextos de ensino do espanhol. A formação docente nesta temática em Cáceres pode ajudar o professor a visibilizar e a incluir a variedade boliviana no ensino do espanhol. Isto pode colocar em evidência a cultura dos imigrantes provenientes do país vizinho e incentivar a sua valorização. Para isso, a prática docente deve incluir materiais autênticos que reflitam sobre a relação inerente entre língua e cultura. Lembrando que propomos a fórmula para o ensino de línguas pluricêntricas variedade meta + variedades adicionais, considerando a variedade meta como a variedade escolhida para ser o centro do ensino da língua como resultado de um diagnóstico e objetivos dos estudantes, além das outras variedades diatópicas entram como as variedades adicionais. Em cada variedade – meta e adicionais – deve-se considerar a norma culta como o modelo a ser seguido pelos alunos, mas sempre levando a variação social para a sala de aula. É importante introduzir a variação na educação linguística, porque, como bem destaca Unamuno (2003), o objeto de estudo deixa de ser considerado como algo homogêneo, ideal, e entra em contato com as diferenças presentes na comunidade.

Por outro lado, a inserção do giro epistemológico em direção à valorização da diversidade na formação docente do professorado de ELE em Cáceres pode desconstruir e ressignificar os estereótipos negativos assignados aos bolivianos da região, o que ocasionará o aumento do interesse pela língua espanhola. Para tanto, é preciso que determinados conceitos e teorias sejam inseridos na formação de professores, como aqueles relacionados aos temas de atitudes linguísticas, preconceito linguístico e interculturalidade no ensino de línguas. Conforme demonstramos na análise dos dados o professorado de espanhol manifesta dificuldades e carências nestes temas: dificuldade para fomentar nas aulas uma atitude positiva em relação ao espanhol, escassa capacidade para detectar casos de preconceito linguístico e falta de conhecimento das bases teóricas sobre a interculturalidade no ensino de LE.

Por outro lado, a mudança de paradigma do monolinguismo ao plurilinguismo supõe num primeiro plano a valorização do plurilinguismo, dentro e fora das escolas, e leva à necessidade de desenvolver estratégias para transformar o plurilinguismo dos alunos em uma valiosa ferramenta didática. Segundo os dados obtidos, os professores têm uma visão limitada do plurilinguismo: ocultam a diversidade linguística do Brasil, relacionam o valor positivo do plurilinguismo, principalmente em relação às línguas estrangeiras de grande difusão internacional e não costumam ver o plurilinguismo local e na escola como um fator positivo. Tudo isto justifica a inserção desse novo paradigma na formação docente do professor de ELE em Cáceres.

Outra temática de fundamental importância na formação do professorado de línguas, em particular em regiões multilíngues com relações de desigualdade entre as línguas, como é o caso de Cáceres, são os saberes sobre a política linguística nacional e local. Entretanto, conforme os dados apresentados no capítulo anterior, a maioria dos professores não tem conhecimento do tratamento das línguas nos documentos de planificação linguística e educativa nacional, o que demonstra a necessidade de uma formação docente em Cáceres que promova este saber.

Os conhecimentos e competências anteriormente mencionados capacitam o docente para ser um agente ativo na planificação linguística local a favor do plurilinguismo e da diversidade linguística dentro e fora do contexto educativo, na linha do professor ativista de Pérez-Milans y Soto (2016). Em contextos de diversidade linguística, sociocultural e étnica como Cáceres, a formação docente deve promover o pensamento reflexivo e a ação social para que possa formar professores capazes de criar entre o alunado novas trajetórias de aceitação de identidades culturais e linguísticas e de participação social. O professor em Cáceres deve assumir o seu papel de promover no alunado de origem boliviana com histórico de negação da sua cultura e da sua língua uma nova via de abertura e aceitação da sua identidade linguística. A manutenção do multilinguismo na fronteira e a persistência das línguas maternas além do português depende, em maior medida, de que os falantes nativos queiram exercer o direito de usar a língua e tenham uma atitude entusiasta sobre a sua língua e sobre a sua cultura de origem. No caso do espanhol, o professor de ELE em Cáceres, pode cumprir um papel fundamental mediante o desenvolvimento de atividades didáticas que promovam a valorização da língua - cultura boliviana entre os alunos desta origem.

Da mesma forma, o trabalho pedagógico desta vertente, se direcionado ao mesmo tempo aos alunos de outras nacionalidades e etnias que não possuem o espanhol como língua materna, brasileiros e indígenas (recordemos que nesta fronteira na configuração das identidades se misturam os conceitos de nacionalidades e etnias), os auxiliará de igual modo a forjar sua trajetória linguística a partir do multilinguismo, seja do brasileiro monolíngue em português que passa a reconhecer seu espaço multilíngue em consideração às outras línguas maternas presentes na cidade (espanhol e chiquitano), seja do indígena que também verá a sua língua e cultura valorizadas.

A promoção do plurilinguismo em línguas não maternas na área, isto é, a promoção do espanhol entre os falantes de português, depende da mudança de mentalidade da ideologia do monolinguismo ao multilinguismo, através de um novo olhar da língua materna portuguesa e das demais línguas maternas do território nacional. O brasileiro deve estar ciente de que seu país é multilíngue e deve desenvolver uma atitude positiva em relação a todas as línguas maternas do Brasil, português e línguas indígenas, para que ele possa ter uma visão positiva do multilinguismo também em línguas estrangeiras. Se a diversidade linguística do Mato Grosso e de Cáceres for valorizada no ensino de línguas estrangeiras (e maternas) o multilinguismo terá mais possibilidades de consolidar-se na fronteira, seja em relação ao espanhol ou às demais línguas indígenas como o chiquitano.

Porém, devemos considerar as pertinências e obstáculos presentes na região que vão ter influências positivas ou negativas para a construção de uma formação docente que tente desenvolver tanto as competências linguísticas do futuro docente quanto as de fundo sociolinguístico que estamos propondo. Frente ao que foi exposto anteriormente, a permanência do discurso do prestígio da variedade castelhana nos materiais didáticos e a falta de manuais adaptados à realidade local a partir de uma análise sociolinguística se colocam como alguns dos problemas a serem trabalhados. De maneira similar, a histórica política linguística nacional baseada nos preceitos de unidade e monolinguismo unida à atual política linguística desfavorável ao multilinguismo português-espanhol também se impõem como obstáculos para uma formação docente fundada nos ideais da diversidade e do plurilinguismo. Lembramos que a revogação da Lei 11.161/2005 que estabelecia o ensino do espanhol no sistema educativo brasileiro teve um impacto para a consolidação do espanhol no Brasil, e em particular nas zonas de fronteira com os países hispanofalantes, onde a necessidade do espanhol se faz ainda mais evidente.



Para o cumprimento do papel do professor como agente ativo na planificação linguística local, mesmo que a maioria dos professores afirmara que participam da elaboração do Projeto Político Pedagógico das escolas nas quais trabalham, que é um importante passo para que a voz do professorado esteja presente nas decisões linguísticas e educativas, observamos situações adversas que comprometem uma real participação docente na gestão linguística escolar. A maioria dos professores enfrentam várias jornadas de trabalho (manhã, tarde e noite) em escolas diferentes, o que leva a um envolvimento limitado no cotidiano escolar de cada centro do qual faz parte, e consequentemente, um menor poder ativo de participação no Projeto Político Pedagógico. Além disso, os próprios professores de espanhol participantes da pesquisa denunciam o coronelismo existente no sistema educativo de Cáceres. Este fato limita o poder de expressão dos professores e, portanto, cerceia a possibilidade de que possam plasmar nos currículos e projetos pedagógicos do sistema educativo de Cáceres os preceitos da sociolinguística que venham a ter conhecimento.

A formação de professores de base sociolinguística que abordamos requer, em muitos casos, o conhecimento da realidade local para assim poder relacionar o conhecimento linguístico com os fatores sociais pertinentes. A oferta universitária de formação do docente de ELE em Cáceres somente na modalidade EaD é, com certeza, um fator dificultador para uma formação docente particularizada pois esta tarefa se faz mais complicada nesta modalidade de ensino.

Outras barreiras que consideramos para a formação conforme os preceitos da sociolinguística em Cáceres, é a pouca colaboração com o país vizinho em matéria de formação de professores, o qual não facilita a comunicação intercultural, nem valoriza a cultura boliviana. A isto somamos, por um lado, a tendência atual das instituições governamentais de defenderem o enfraquecimento do MERCOSUL no futuro e, por outro lado, o surgimento de discursos a nível institucional que naturalizam e legitimam a intolerância com a imigração e a diversidade cultural do país.

Entretanto, também encontramos fatores que podem influenciar positivamente a nossa proposta. A maioria dos professores destaca como principais motivos da escolha da profissão o gosto pela língua e pela docência. Estes elementos são importantes para que o professor sinta a necessidade de formar-se continuamente e envolver-se constantemente com as questões que envolvem a melhoria da sua prática profissional. Neste sentido, a formação contínua cumpre um papel fundamental na atualização e formação

sociolinguística do professor e, segundo desenvolvemos ao longo da tese, esta formação pode vir da própria reflexão do trabalho do professorado. O gosto pela matéria que ensina, assim como a vocação pela docência é, sem dúvida, um elemento que favorece a reflexão e a busca constante de conhecimento e aprimoramento acadêmico e profissional. Ademais, os professores defendem a presença do espanhol nas escolas de Cáceres e veem a fronteira como um fator positivo para o ensino da língua. A tudo isto, é preciso fomentar a criação de estratégias e adequações para o sistema educativo fronteiriço.

Outro elemento positivo é a presença de universidades públicas originárias de Mato Grosso conhecedoras da realidade sociolinguística local e com professores altamente qualificados. Porém, seria importante que tivessem maiores investimentos que garantissem a oferta dos estudos na modalidade presencial, tanto em Cáceres como em outras cidades da faixa de fronteira.

Concluimos que a formação docente de base sociolinguística em Cáceres, tanto a formação inicial quanto a formação continuada, deveriam construir suas estratégias e metodologia apoiadas na sociolinguística crítica, segundo a qual a abordagem das línguas é feita em relação a outras práticas culturais e sociais e analisa as práticas linguísticas como geradoras de desigualdade e reprodução de poder e hierarquia. Na mesma linha, deveria sustentar-se na linguística aplicada crítica e na pedagogia crítica, ambas preocupadas com a reflexão constante sobre os estudos da linguagem e sobre a realidade local de forma crítica e interdisciplinar.

Acrescentamos que a formação de professores, incluindo a formação sociolinguística que propomos, não pode ser vista como um produto que é alcançado no final de quatro ou cinco anos de carreira universitária, mas como parte de um processo que dura uma vida inteira e tem um fator de renovação. A constante reflexão dos fatores envolvidos no ensino da língua, não deve restringir-se a uma formação estritamente linguística que se preocupa apenas, no caso de professores não nativos, em aproximar sua competência linguística à competência linguística de um falante nativo. A formação docente do professor de ELE, em particular em contextos de diversidade sociocultural e linguística, deve fornecer as ferramentas para analisar o contexto sociolinguístico, a luz dos temas e conceitos que desenvolvemos ao longo da tese (variação linguística, atitudes, valor positivo do plurilinguismo, interculturalidade, políticas linguísticas, entre outros), a partir da reflexão da diversidade linguística como fator de inclusão social. Isto é incluir

uma competência docente para o professor de LE que se refere à capacidade de reduzir tensões e desigualdades a qual nomearemos de competência sociolinguística crítica.

Nesta nova competência, o professorado adquire a consciência de que a sua formação linguística em contextos de assimetrias étnicas, sociais, raciais e culturais vai unida a um projeto sociopolítico mais amplo de defesa pela igualdade. Nesta perspectiva, a consolidação do ensino do espanhol em Cáceres está ligada ao fim da discriminação com a comunidade boliviana. E para incidir nesta problemática, havemos de relacioná-la com os outros coletivos marginalizados, como as comunidades indígenas e quilombolas da zona. Mesmo porque, como vimos, o boliviano é normalmente associado à etnia indígena, e ressignificar e valorizar uma cultura, leva à aceitação da outra. No plano linguístico, o desenvolvimento da atitude positiva com o espanhol favorece a mudança de atitude com o chiquitano, e vice-versa.

Na América Latina as relações desiguais se dão em distintos planos sociais com claras repercussões no âmbito linguístico. Neste contexto, as teorias e conceitos que aspiram entender as relações de dominação na América Latina (Mignolo, 2003, 2007; Quijano, 2007; Souza Santos, 2010, 2014 y Rivera Cusicanqui, 2010 [1984] y 2010) promovem um maior entendimento do professorado sobre as relações de poder que incidem na esfera das línguas e, ao mesmo tempo, oferece ao docente instrumentos para interpretar a sua própria realidade para construir um ensino de línguas de base social e humana. No mesmo caminho, pensamos que a pedagogia crítica fundada por Freire (1987 [1970]) deve estar na base das estratégias pedagógicas na formação docente referentes aos temas e princípios da sociolinguística que propomos. Nesta concepção pedagógica se abandona o método de educação bancária e adota-se uma postura na qual o educando (no nosso caso, o futuro professor de espanhol) ocupa um papel central e tem como principal objetivo aprender a ler o seu mundo e proferir a sua própria palavra. Estas diretrizes unidas aos conteúdos da sociolinguística assentarão o alicerce para uma formação de um docente reflexivo capaz de interpretar a sua realidade sociolinguística com o fim de, através da sua prática docente e iniciativas de política e planificação linguística, abrir espaços de convivência interculturais e apresentar ao seu aluno um novo horizonte no qual consiga edificar sua trajetória linguística plurilíngue e multicultural.

Em Cáceres, depois do curso de formação para os professores de espanhol, português e inglês oferecido em 2017 pela UCM em colaboração com outras instituições do Mato Grosso, já verificamos a criação de uma importante iniciativa por parte dos

professores locais: a criação no mês de novembro de 2018 da *Associação de Professores de Línguas da Fronteira Oeste do Mato Grosso – APLEFRONT/MT* cujo objetivo é por um lado, incidir na formação dos professores de línguas, e por outro lado, desenvolver ações a favor da manutenção da diversidade linguística local. Dentre as metas que a Associação se propõe estão:

- a)** Impulsionar a realização de cursos de aperfeiçoamento para os professores de línguas, tendo como objetivos primordiais a superação e a atualização dentro da especialidade.
- b)** Fomentar a investigação e a execução de novas técnicas e metodologias em diferentes campos de línguas de fronteira.
- c)** Promover todo tipo de atividades de caráter cultural, acadêmico, didático, lúdico e de formação, relacionadas com línguas fronteiriças.
- d)** Oferecer experiência e conhecimentos profissionais em atividades de caráter cultural, didático, acadêmico, de formação e lúdicos, fomentadas pelos próprios associados ou por quantas entidades, tanto públicas como privadas, associações e ou ONGs, que os solicitarem.
- e)** Incentivar o uso e o conhecimento das línguas supracitadas, fomentando a constituição de bibliotecas, arquivos, coleções de materiais audiovisuais etc.
- f)** Participar de atividades e campos relacionados com as línguas de fronteira, estimulando a implicação dos associados em seu resgate, preservação, propagação e desenvolvimento.
- g)** Criar âmbitos de colaboração entre as diferentes associações e instituições afins, desenvolvendo quantos meios forem necessários, como a organização de cursos, oficinas, palestras, seminários, encontros, jornadas, exposições, concursos e outras atividades.
- h)** Propiciar o intercâmbio entre profissionais relacionados com o estudo de línguas, possibilitando vínculos com instituições locais, nacionais e internacionais.
- i)** Trabalhar para a criação de apoio financeiro governamental e fixar as regras do seu funcionamento.
- j)** Impulsionar a criação de políticas linguísticas locais adequadas à diversidade linguística da região.

- k)** Impulsionar a criação de políticas, junto aos órgãos governamentais, que preservem e reconheçam as diferentes línguas, culturas e seus falantes, tais como: nomeação de ruas, vias, espaços, etc.
  - l)** Propiciar, perante os órgãos públicos, a sanção de leis, regulamentos e resoluções quanto a normativas para bom desempenho do tema citado no item **i**.
  - m)** Dar assessoria jurídica e amparar os direitos e as garantias profissionais dos associados, cuidando para que disponham da liberdade necessária para o cumprimento da atividade laboral.
- (APLEFRONT/MT. Estatuto, 2018)

Muitos dos objetivos se referem à valorização das línguas presentes na fronteira do Mato Grosso com a Bolívia, ao fomento da criação de políticas linguísticas adequadas à diversidade local e ao aprimoramento da formação docente, tanto mediante a colaboração de instituições externas quanto a partir dos próprios professores associados.

Esperamos que esta pesquisa abra novas portas ao ensino de línguas em contextos fronteiriços, e mais especificamente no ensino do espanhol. Acreditamos que com o nosso estudo algumas sementes sobre a necessidade de um ensino diferenciado nas fronteiras brasileiras já foram plantadas, como a APLEFRONT/MT e também duas teses sobre a temática de línguas na fronteira do Mato Grosso foram iniciadas por professores participantes da pesquisa (P4 e P10). Para estes professores e demais pesquisadores, compartilhamos algumas questões que podem ser levantadas e analisadas a partir do nosso trabalho:

- Que atividades concretas poderiam ser desenhadas sobre os conteúdos propostos (variedades linguísticas, atitudes linguísticas, plurilinguismo, interculturalidade, políticas linguísticas) para desenvolver a competência sociolinguística crítica do professorado na sua formação docente inicial e continuada a partir da pedagogia e da linguística crítica?
- A fórmula proposta na tese *ensino de LE = variedade preferente + variedades adicionais* para tratar as variedades linguísticas tem realmente efeitos favoráveis no processo de ensino do espanhol?

- Que instrumentos didáticos poderiam ser utilizados para aproveitar o plurilinguismo dos alunos falantes de espanhol nas fronteiras?
- Que estratégias e atividades o professor pode desenvolver para ressignificar as trajetórias linguísticas dos alunos que sofrem preconceito linguístico nas fronteiras?

Almejamos que a nossa pesquisa seja uma contribuição para que, ao menos na formação docente e nas aulas de línguas, as tensões e a violência normalmente associadas às fronteiras deem lugar a um espaço de afinidades e enriquecimento cultural mediante o tratamento das línguas como ponto de encontro e não como delimitadoras de espaço e de hierarquia. Aspiramos também a que a nossa proposta de formação docente faça desaparecer as fronteiras ocultas que existem entre os falantes que se manifestam em diferentes formas de preconceito e atitudes negativas. Uma formação de base sociolinguística pode ajudar a derrubar os muros invisíveis que por vezes se construíram entre os falantes de diferentes línguas da fronteira do Mato Grosso com a Bolívia e entre os falantes com a sua própria língua.



## EPÍLOGO

Para que se possa chegar ao outro nas fronteiras, para que se possa ver a riqueza do outro, entre elas o valor da sua língua, faz-se necessário derrubar muros invisíveis como bem descrevem os versos de Manuel de Barros, poeta brasileiro nascido em Corumbá, cidade na fronteira com a Bolívia.

### O MURO

O menino contou que o muro da casa dele era  
da altura de duas andorinhas.

(Havia um pomar do outro lado do muro.)

Mas o que intrigava mais a nossa atenção  
principal

Era a altura do muro

Que seria de duas andorinhas.

Depois o garoto explicou:

Se o muro tivesse dois metros de altura qualquer ladrão pulava

Mas a altura de duas andorinhas nenhum ladrão pulava.

Isso era.

(BARROS, 2004, p. 59).

A formação dos professores de espanhol em Cáceres precisa aliar as competências linguísticas às sociolinguísticas e, desta forma, libertar as andorinhas que impedem a valorização da diversidade linguística e a motivação para o estudo e uso do espanhol.





## BIBLIOGRAFÍA

ABIO, G. y BAPTISTA, L. M. T. R. (2006). “¿Vos, vosotros o ustedes? Estudio de las variedades de lengua en los manuales de E/LE para la enseñanza media en Brasil” en Actas del Congreso Internacional de Política Lingüística en América del Sur (CIPLA), p. 81-89.

ABRAM DOS SANTOS, LÍLIAN. (2005). “Considerações sobre o ensino de português como segunda língua a partir da experiência com professores wajãpi” em Cadernos de Educação Escolar Indígena. 3º Grau Indígena. Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso III. Coordenação-Geral de Documentação / FUNAI. 4(1), p. 149-64.

ACÍZELO DE SOUZA, R. (2014). “Os cursos de Letras no Brasil. Passado, presente e perspectivas” en Revista Opiniões, 2014, 3(4), p. 13-26.

ACUÑA, L. *et alii* (1998). “El dialecto: entre el estereotipo y las claves culturales” en Actas del IX Congreso Internacional de ASELE: Español como Lengua Extranjera: Enfoque Comunicativo y Gramática. Santiago de Compostela, p. 143-150.

Acta da I Reunião del Comité de Integração Fronteriza Cáceres – San Matías. Cáceres, 25 de abril de 2013. Disponible en [http://www.caceres.mt.gov.br/downloads/I\\_Reuniao\\_do\\_Comite\\_CacereSanMatias.pdf](http://www.caceres.mt.gov.br/downloads/I_Reuniao_do_Comite_CacereSanMatias.pdf) (Fecha de acceso: 20/05/2018).

ADELAAR, W. (2008). “Relações Externas do Macro-Jê: O Caso do Chiquitano” en TELLES, S. y DE PAULA, A. (Eds.) (2008). *Topicalizando Macro-Jê*. Recife: NECTAR, p. 9-28.

ADOLFSEN FUENTES, R. Or. (2004). *Mercosur: el aprendizaje de la lengua española en Brasil como instrumento de integración social regional*. Tesis Doctoral. Universidad Complutense de Madrid.

AGlo. (2017). Anuario de Glotopolítica. Disponible en [https://issuu.com/agloanuariodeglotopolitica/docs/aglo\\_selection/1?ff=true](https://issuu.com/agloanuariodeglotopolitica/docs/aglo_selection/1?ff=true) (Fecha de acceso: 20/06/2018)

AGUADO, M. T. (1997). “La educación intercultural: concepto, paradigmas y realizaciones” en JIMÉNEZ, M. C. (1997). *Lecturas de pedagogía diferencial*. Madrid: Dykinson, p. 87-104.

AGUIAR, C. (1991). *Os espanhóis no Brasil*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro.

ALBUQUERQUE, J. L. (2010). “Conflito e integração nas fronteiras dos ‘brasiguaios’” en Caderno CRH, 23(60), p. 579-590.

ALMEIDA DE FREITAS, L. M. (2012). “Formação de professores de espanhol no Brasil: algumas reflexões” en Eutomia. Revista de Literatura e Linguística, 10(1), p. 183-195.

ALMEIDA SANTOS, C. (2018). “Educação Superior a Distância no Brasil: democratização da oferta ou expansão do mercado” en Revista Brasileira de Política e Administração da Educação - RBPAE, 2018, 34(1), p. 167-188.

ALONSO, K. M. (2010), “A Expansão do Ensino Superior no Brasil e a EaD: Dinâmicas e Lugares” en Educação & Sociedade, 2010, 31(113), p. 1319-1335.

ALVAR, M. (1982). *La lengua como libertad*. Madrid: Ediciones Cultura Hispánica.

- (1996). *Manual de dialectología hispánica. El español de España*. Barcelona: Ariel.
- (1996). *Manual de dialectología hispánica. El español de América*. Barcelona: Ariel.
- (1991 [1961-1972]). *Atlas lingüístico y etnográfico de Andalucía*. Madrid:

Arco Libros.

ANDIÓN HERRERO, M. A. (2008). “La variedad del profesor frente al modelo de enseñanza: convergencias, divergencias y actitudes” en Actas del XIX Congreso de ASELE: El profesor de español LE / L2. Cáceres, p. 167-183.

ANDIÓN HERRERO, M. A. y GIL BURMAN, M. (2013). “Las variedades del español como parte de la competencia docente: Qué debemos saber y enseñar en ELE/L2” en Actas del I Congreso Internacional de Didáctica de Español como Lengua Extranjera. Instituto Cervantes de Budapest, p. 45-58.

ANDRADE SILVA, D. J. (2013). “O legal é “legal”: após uma década das diretrizes curriculares, que curso de letras queremos?” en Divers@. Revista Eletrônica Interdisciplinar, 6(1), p.1-73.

ANTONUCCI CORREA, D. (2009). “Política linguística e ensino de língua” en Calidoscópio, 7(1), p. 72-78.

ANTUNES DE ALCÂNTARA FERREIRA, W. Y ZITIKOSKI, J. (2017). “Educação escolar indígena na perspectiva da educação popular: em defesa da Pedagogia Cosmo-Antropológica” en Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental, 34(3), p. 4-20.

APARECIDO DA SILVA, K. et alii. (2011). “Entrevista com kanavillil Rajagopalan: Ponderações sobre linguística aplicada, política linguística e ensino-aprendizagem”. Revista de Letras Norte@mentos, 4(8), p. 75-81.

APLEFRONT/MT (2018). Estatuto de la Asociación de los Profesores de Lenguas de la Frontera Oeste de Mato Grosso.

ARAUJO FREIRE, A. M. (1994). *História da educação brasileira. Uma interpretação crítica do analfabetismo no Brasil (1930-1945)*. Tesis de doctorado. Pontifícia Universidad Católica de São Paulo.

ARGENTINA. Ley 26.468 de 12 de enero de 2009. Disponible en <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/normas/13516.pdf> (Fecha de acceso: 06/05/2016)

ARRIBA GARCÍA, C. DE y CANTERO SERENA, F.J. (2004). “*Actividades de mediación lingüística para la clase de ELE*” en *Revista Redele*, 2, s.p..

ARRUDA CÂMARA CABRAL, A. S. (2004). “Sobre as línguas indígenas do Mato Grosso” en *Actas del 56º Encuentro Anual de la Sociedad Brasileña para el Progreso y la Ciencia – SBPC*, s.p. Disponible en [http://www.sbpnet.org.br/livro/56ra/banco\\_conf\\_simp/textos/AnaSuellyCabral.htm](http://www.sbpnet.org.br/livro/56ra/banco_conf_simp/textos/AnaSuellyCabral.htm) (Fecha de acceso: 09/05/2018).

ATIENZA, E. (2009). “El portafolio del profesor como instrumento de autoformación” en *MarcoELE. Revista de Didáctica Español como Lengua Extranjera*, 9, p. 1-19.

AUSTIN, J. L. (1962). *How to do things with the words*. Cambridge: Harvard University Press

Ayuntamiento de Cáceres. (2016). Secretaría Municipal de Educación. Parecer nº 90/2016/SME. (Fondo propio)

(2015). Plan Municipal de Educación de Cáceres. Compromiso con el Futuro (2015-2025).

BACELLAR, Carlos et alii (2008). *Atlas da imigração internacional em Sao Paulo 1850-1950*. São Paulo: Unesp.

BACHMAN, L. (1990). “Habilidad lingüística comunicativa” en Llobera *et alii* (Coord.). (1995). *Competencia Comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa, p. 105-127.

BAGNO, M. (2015). *Preconceito linguístico*. São Paulo: Parábola Editorial.

BARRIOS, G. (1995). “Planificación lingüística y Mercosur: el caso uruguayo” en Actas del Encontro sobre políticas lingüísticas, 1995, Curitiba - Universidade Federal do Paraná, p. 41-49.

BARRIOS, G. y BEHARES, L. E. (2006). (Org.). *Políticas e identidades lingüísticas en el Cono Sur*. Montevideo: AUGM - Universidad de la República – FHCE.

BARROS, M. (2004). *Poemas rupestres*. Rio de Janeiro: Record.

BARROS RAMALHO, M. y MARTINELL GIFRE, E. (2011a). *La ley del español en Brasil: reacciones y reflexiones. La formación de profesores brasileños de español como LE en el contexto de la aprobación de la Ley 11.161/2005*. Berlín: Editorial Académica Española.

BAUMAN, R. Y BRIGGS, C. L. (2003). *Voices of Modernity. Language Ideologies and the Politics of Inequality*. Cambridge: Cambridge University Press.

BAKER, C. (1992). *Attitudes and Language*. Clevedon: Multilingual Matters.

BLANCO CANALES, A (2004). *Estudio sociolingüístico de Alcalá de Henares*. Alcalá de Henares: Servicio de Publicaciones de La Universidad de Alcalá.

BEHARES, Luis E. (1997). (Org.). *Seminario sobre educación y lenguaje de frontera*. Montevideo: AUGM - Universidad de la República.

- (2007). “Portugués del Uruguay y educación fronteriza” en BROVETTO, C.; GEYMONAT, J.; BRIAN, N. (2007). *Portugués de Uruguay y educación bilingüe*. Montevideo: ANEP-CEP.

BELO DE SOUZA, D. y CIOMAR MACEDO DE FARIA, L. (2004). “Reforma do Estado, descentralização e municipalização do ensino no Brasil: A gestão política dos

sistemas públicos de ensino pós-LDB 9.394/96” en Ensaio. Avaliação e Políticas Públicas em Educação, 12(45), p. 925–44.

BEM, D. J. (1970). *Beliefs, attitudes and human affairs*. Belmont: Brooks/Cole.

BERDUGO, O. (2005): “Reflexiones sobre el español como recurso económico” en Contrastes, 39, p. 53-58.

BERNÁRDEZ, E. (1999). *¿Qué son las lenguas?* Madrid: Alianza Editorial.

BERNARDINO, M. G. (2015). “Redesenhando a fronteira noroeste: a Carta de Mato Grosso e Regiões Circunvizinhas (1917--1952). Terra Brasilis” en Revista da Rede Brasileira de História da Geografia e Geografia Histórica, 6, p.1-13.

BERNSTEIN, B. (1989 [1971]). *Clases, códigos y control. Estudios teóricos para una sociología del lenguaje*. Madrid: Ediciones Akal.

BERTOLOTI, V. (2007). “La expansión del español en América del Sur: El Instituto Cervantes y las universidades latinoamericanas” en Hispanic issues online, 2, p. 191-198.

BIONDO SALOMAO, A. C. (2011). “Variação e mudança lingüística: Panorama e perspectiva da sociolinguística variacionista no Brasil” en Revista Fórum Lingüístico, 8(2), p. 187-207.

BLANCO VALDÉS, R. L. (2013). “Políticas lingüísticas y construcción nacional: el laboratorio español” en AFDUAM: Anuario de la Facultad de Derecho de la Universidad Autónoma de Madrid, 17, p. 475-500.

BLOMMAERT, J. (2010). *The sociolinguistics of globalization*. Cambridge: Cambridge University Press.

- (2007). “Sociolinguistic scales” en Intercultural Pragmatics, v. 4, n. 1, p. 1-19.

BLOMMAERT, J.; MALY, I. (2014). “Ethnographic linguistic landscape analysis and social change: A case study” en *Tilburg Papers in Culture Studies*, v. 100, p. 1-27.

BLOOMFIELD, L. (1964 [1933]). *Lenguaje*. Lima: Universidad Mayor de San Marcos.

BOLIVIA. (2011). Ley 100 de 4 de abril de 2011.

BORTONI-RICARDO, S. M.(2005). *Nós chegemu na escola, e agora? Sociolingüística e Educação*. São Paulo: Parábola.

BOSCO DE LIMA, A. (2008). “Dez anos de LDB. Anos de contínua reforma educacional” en VIEIRA SILVA, M. y ALVES MARQUES, M. R. (2008). *LDB: Balanços e perspectivas para a educação brasileira*. Campinas: Editorial Alínea, p. 51-69.

BOURDIEU, P. (1985 [1982]). *¿Qué significa hablar?* Madrid: Ediciones Akal.

- (1988 [1979]). *La distinción*. Madrid: Taurus.

- (1991). *El sentido práctico*. Madrid: Taurus.

BRASIL, (1996). Ley nº 9394, de 20 de Diciembre de 1996. Ley de directrices y bases de la Educación Nacional - LDB.

- (1979). Ley 6.634 de 02 de mayo de 1979

- (2009). Ministerio de Integración Nacional. Programa de Desarrollo de la Franja de Frontera – PDFF.

- (2017). Ley 13.415 de 16 de febrero de 2017

- (2017a). SUDECO - Superintendencia de Desarrollo del Centro Oeste. 2017. Municipios de Franja de Frontera. Ministerio de Integración Nacional.



Disponible en <http://www.sudeco.gov.br/web/guest/municipios-faixa-de-fronteira> (Fecha de acceso: 10/05/2018)

- (2017b). LNCC - Laboratorio Nacional de Computación Científica. Ministerio de Ciencia, Tecnología, Innovaciones y Comunicaciones. Disponible en: <http://info.lncc.br/bolivia3.html> (Fecha de acceso: 23/05/2018)
- (1946). Constitución de los Estados Unidos de Brasil de 1946.
- (1988). Constitución Federativa de Brasil de 1988.
- (2002a). Parámetros Curriculares Nacionales + Enseñanza Media (PCN+): Orientaciones educacionales complementares a los Parámetros Curriculares Nacionales. Lenguajes, códigos y sus tecnologías. Ministerio de Educación – MEC.
- (2002b). Resolución CNE/CES 18, de 13 de marzo de 2002. Disponible en <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES182002.pdf> (Fecha de acceso: 09/06/2018)
- (2002c). Ley 145/2002.
- (2005). Ley nº 11.161, de 05 de Agosto de 2005.
- (2011). Plan Nacional del Libro Didáctico – PNLD. Ministerio de la Educación.
- (2014). Plan Nacional del Libro Didáctico – PNLD. Ministerio de la Educación
- (2014a). Plan Nacional de Educación 2014-2024. Ministerio de Educación. Texto completo: metas, estrategias y antecedentes históricos.

- (2014b). Ley nº 13.005, 25 de junio de 2014. Disponible en: [http://www.planalto.gov.br/CCIVIL\\_03/\\_Ato2011-014/2014/Lei/L13005.htm](http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-014/2014/Lei/L13005.htm). (Fecha de acceso 10/06/2018).
- (2015). Plan Nacional del Libro Didáctico – PNLD. Ministerio de la Educación
- (2003). Ley 10.639 de 9 de enero de 2003
- (2013). Directrices Curriculares Nacionales de la Educación Básica. Ministerio de la Educación, Secretaria de Educación Básica, Directoría de Currículos y Educación Integral.
- (1987). Proyecto de Ley del Senado nº 35, de 1987
- (1993). Projeto de Lei nº 4.004, de 1993.
- (2000). Proyecto de Ley nº 3.987, de 2000. Cámara de los Diputados.
- (2000a). Parámetros Nacionales de la Enseñanza Media. Parte II: Lenguajes, códigos y sus tecnologías (PCNEM). Ministerio de Educación – MEC.
- (2007). Parecer nº 18/2007. Ministerio de Educación. Consejo Nacional de Educación. Disponible en [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2007/pceb018\\_07.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2007/pceb018_07.pdf) (Fecha de acceso: 11/11/2015)
- (1998). Parámetros Curriculares Nacionales: tercero y cuarto ciclos de la enseñanza fundamental: lengua extranjera. (PCNEF). Ministerio de Educación y Secretaría de Educación Fundamental - MEC/SEF.
- (2006). Orientaciones Curriculares para la Enseñanza Media. Ministerio de Educación y Secretaría de Educación Básica – MEC/SEB.

- (2006b). Resolução N. 349/06. Consejo Estatal de Educación del Estado de Mato Grosso -CEE/MT. Disponible en <http://www.sinepe-mt.org.br/bataru/pdf-resolucoes/resolucao-349-06.pdf> (Fecha de acceso: 01/02/2018)
- (2018). Ministerio de Educación. Portal e-MEC. Disponible en: <http://emec.mec.gov.br/> (Fecha de acceso: 02/02/2018)
- (2016a). Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. 2016. Ministerio de Educación. Disponible en: <http://www.capes.gov.br/uab/o-que-e-uab> (Fecha de acceso: 06/06/2018).
- (2016b). Decreto nº 8.752 de 9 de mayo de 2016. Disponible en: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2016/Decreto/D8752.htm#art19](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Decreto/D8752.htm#art19) (Fecha de acceso: 17/06/2018).
- (1999). Referenciais para formação de Professores. Ministerio de Educación. Secretaría de Educación Fundamental. 1999. Disponible en: <http://www.dominipublico.gov.br/download/texto/me002179.pdf> (Fecha de acceso: 09/06/2018)

BRASIL IRALA, V. (2004). “A opção da variedade de espanhol por professores em serviço e pré-serviço” en Revista Linguagem e ensino, 2004, 7, (2), p. 99-120.

BUENO, W. (1992). *Mar paraguayo*. São Paulo: Editorial Iluminuras.

BUGEL, T. (2012). “O ensino das línguas do Mercosul. Aproximando-se da maioria (1991-2012)” en Latin American Research Review, 47, p. 70-94.

- (2000). “Aspectos ideológicos y culturales de la enseñanza actual del español como lengua extranjera en la ciudad de San Pablo – Brasil” en Actas del XI Congreso de ASELE: ¿Qué Español Enseñar? Norma y Variación Lingüísticas

en la Enseñanza del Español a Extranjeros. Zaragoza, p. 239-246.

BUSQUET, J. (2008). *Lo sublime y lo vulgar. “La cultura de masas” o la pervivencia de un mito*. Barcelona: Editorial UOC.

BUSTOS TOVAR, J. J. (2009). “A modo de introducción: identidad social e identidad lingüística” en BUSTOS TOVAR, J. J. y IGLESIAS, S. (Coords.). (2009). *Identidades sociales e identidades lingüísticas*. Madrid: Editorial Complutense.

BYRAM, M. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon: Multilingual Matters.

BYRAM, M. (1992). *Culture et éducation en langue étrangère*. Paris: Didier.

- BYRAM, M. y FLEMING M. (2009 [1998]). *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas. Enfoques a través del teatro y la etnografía*. Madrid: Edinumen.

CABALLERO MURILLO, M. y CUADRADO GORDILLO, I. (2007). “La sociolingüística y la enseñanza de la lengua y la cultura de origen” en *Revista de Educación*, 342, p. 503-527.

Cáceres Noticias. Boliviana entra no Brasil com cocaína no estômago e é presa em Cáceres. 15/05/2018. Disponible en <https://www.caceresnoticias.com.br/policia/boliviana-entra-no-brasil-com-cocaina-no-estomago-e-e-presa-em-caceres-mt/649841> (Fecha de acceso: 20/05/2018)

CALVET, L. J. (1981 [1974]). *Lingüística y colonialismo: breve tratado de glotofagia*. Madrid: Ediciones Júcar.

- (1997). *Las políticas lingüísticas*. Buenos Aires: Edicial.
- (1999). *La guerre des langues et les politiques linguistiques*. Paris: Hachette

## Littératures.

CAMPILLO, A. (2015). *Tierra de nadie. Cómo pensar (en) la sociedad global*. Barcelona: Herder Editorial.

CANALE, M. (1983). “De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje” en LLOBERA et alii (1995). (Coord.). *Competencia Comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa, p. 63-81.

- (1980). “Theoretical bases of communicative approaches to second languages. Teaching and testing” en *Applied Linguistics*, 1, p. 1-47.

CANALE, M. y SWAIN, M. (1980). “Theoretical bases of communicative approaches to second languages. Teaching and testing” en *Applied Linguistics*, 1, p. 1-47.

CANO AGUILAR, R. (2010). “Lengua e identidad en Andalucía: visión desde la historia” en NARBONA JIMÉNEZ, A. (2010). *La identidad lingüística de Andalucía*. (2010). Sevilla: Centro de Estudios Andaluces. Consejería de la Presidencia.

CARBONERO, P. (2003). *Estudios de sociolingüística andaluza*. Sevilla: Secretariado de publicaciones de la Universidad de Sevilla.

CÁRCAMO GARCÍA, M. (2016). *Las actitudes y creencias de aprendientes brasileños de ELE hacia las variedades diatópicas del español El caso de las formas de tratamiento*. Tesis. Universidad de Estocolmo.

CARRERA TROYANO, M. y GÓMEZ ASENCIO, J.J. (2009). *La economía de la enseñanza del español como lengua extranjera. Oportunidades y retos*. Madrid: Ariel y Fundación Telefónica.

CARVALHO, A. M. (2010). "Contribuições da sociolinguística ao ensino do português em comunidades bilíngues do norte do Uruguai” en *Pro-Posições*, 21(3), p. 45-65.

CASADO VELARDE, M. (1988). *Lengua y cultura. La etnolingüística*. Madrid, Síntesis.

CASTRO, M. D. (2003). “El aula, mosaico de culturas” en Revista Carabela, 2003, 54, p 59-70.

CASTELANO RODRIGUES, F. (2012). “As línguas estrangeiras na legislação educacional brasileira de 1942 a 2005” en SILVA DE BARROS, C. y GOETTENAUER DE MARINS COSTA, E. (Org.). (2012). *Se hace camino al andar: reflexões em torno do ensino de espanhol na escola*. Belo Horizonte: Editorial de la Faculdade de Letras da UFMG, p. 23-36.

CASTRO VIÚDEZ, F. (2002). “Enseñanza y aprendizaje de la competencia intercultural en el aula de grupos multilingües” en Actas del XIII Congreso Internacional de ASELE: Español, Lengua del Mestizaje y la Interculturalidad. Murcia, p. 217-227.

CAVALCANTE SANTANA, A. (2014). *Línguas cruzadas, histórias que se mesclam. Ações de documentação, valorização e fortalecimento da língua Chiquitana no Brasil*. Jundiaí: Paco Editorial.

CAVALCANTE SANTANA, A. y DUNCK CINTRA, E. M. (2009). “Estudos da língua chiquitano do brasil: trajetória e perspectivas” en revista Polifonia, 17, p. 91-109.

CELADA, M.T. (2002). *O espanhol para o brasileiro. Uma língua singularmente estrangeira*. Tesis Doctoral. Universidad de Campinas.

CERDEIRA NÚÑEZ, P. y IANNI, J. V. (2008). “Etnocentrismo y variedades dialectales en el aula E/LE” en Actas del XIX Congreso Internacional de ASELE: El profesor de español LE / L2. Cáceres, p.363-370.

CERNY, J. (1996). *Historia de la lingüística*. Cáceres: Universidad de Extremadura.

CERVEIRA DE SENA, E. (2012). “De colônias al início dos Estados Nacionais: Considerações sobre a fronteira entre Brasil e Bolívia” en Revista Territórios & Fronteiras, 5, p. 114-130.

- (2013). “O 30 de Maio: uma rebelião em Mato Grosso e a região de fronteira entre o Brasil e a Bolívia” en Revista de História Regional, 18(2), p. 273-291.

CHAMBERS, J. K y TRUGDILL, P. (1980). *Dialectology*. Cambridge: Cambridge University Press.

CHAREILLE, S. (2003). “Planificación Lingüística Y Constitución de Un Bloque Regional: El Caso del Mercosur (Argentina, Brasil, Paraguay Y Uruguay) y de Chile” en Language Problems and Language Planning, 27, (1), p.63-70.

CHOMSKY, N. 1987 [1957]. *Las estructuras sintácticas*. México: Siglo XXI.

- (1999 [1965]). *Aspectos de la teoría de la sintaxis*. Barcelona: Gedisa.
- (1959). “A review of B. F. Skinner's Verbal Behavior” en Language, v. 35, n.1, p. 26-58.

CONSEJO DE EUROPA. (2001). Marco Común de Referencia para las Lenguas. Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación. MCER. Disponible en <http://cvc.cervantes.es/obref/marco> (Fecha de acceso: 13/02/2017)

- (2010). Guide pour le Développement et la Mise en Oeuvre de Curriculums pour une Éducation Plurilingue et Interculturelle. Disponible en [http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Guide\\_curricula\\_FR.asp](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Guide_curricula_FR.asp) (Fecha de acceso: 16/04/2017)
- (2008). Marco Común de Referencia para los Enfoques Plurales de las Lenguas y las y de las Culturas. MAREP. Disponible en <http://carap.ecml.at/LinkClick.aspx?fileticket=2h4E794AZ48%3D&tabid=4>

COOPER, R. L. (1997 [1989]). *La planificación lingüística y el cambio social*. Cambridge: Cambridge University Press.

CORDER, Stephen Pit. (1982 [1973]). *Introducing applied linguistics*. Londres: Penguin.

CORREIA DE ARAÚJO, A. P. *et alii* (2015). “Bolivianos no Brasil: migração internacional pelo corredor fronteiro Puerto Quijarro (BO)/Corumbá (MS)” en Revista Interações, 16(1), p. 131-141.

COS RUIZ, F. J. (2006). “Las variedades lingüísticas en la enseñanza de E/LE: Aplicación a la modalidad oral andaluza” en Revista Redele, 2006, 5, p. 1-24.

COSERIU, E. (1982 [1962]). “Sistema, norma y habla” en COSERIU, E. (1982 [1962]). *Teoría del lenguaje y lingüística general: cinco estudios*. Madrid: Gredos, p 11-114.

COSTA AMEDI, N. (2012). “A cidade (res)significada: a ideologia de modernização de Cuiabá no período pós-divisão do Estado do Mato Grosso” en Revista Angelus Novus, 4, p. 41-64.

COSTA VENÂNCIO, B. R. y MARANHÃO DE CASTELO, T. (2008). “Ensino do espanhol no Brasil: o caso das variedades linguísticas” en Revista Holos, 3, p. 67-74.

CRYSTAL, D. (2003 1997]). *English as a Global Language*. Cambridge: Cambridge University Press

CUÉLLAR LÁZARO, M. C. (2002). “El profesor de lengua extranjera: mediador intercultural” en Revista Frecuencia L: Revista de didáctica español como segunda lengua, 21, p 47-50.

DAHL, O. (2011). “Are small languages more or less complex than big ones?” en Revista Linguistic Typology, 15, p. 171–175



DARCY DE OLIVEIRA, M. (1997). "Paulo Freire" en QUIROGA, A. (1997). (Coord.). *El proceso educativo según Paulo Freire y Enrique Pichón Riviére*. México D.F.: Plaza y Valdés Editores, p. 31-48.

DAY, K. (2012). "Ensino de língua estrangeira no Brasil: entre a escolha obrigatória e a obrigatoriedade voluntária" en Revista Escrita, 15, s.p. Disponible en: [http://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/rev\\_escrita.php?strSecao=input0](http://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/rev_escrita.php?strSecao=input0) (Fecha de Acceso 09/10/2012)

DEGLI ATTI, F. (2013). "Considerações acerca do Portunhol Selvagem: o paradigma da osmose e a resistência cultural" en Babilónia. Línguas, culturas e tradução, 13, p. 42-72.

DEL VALLE, J. (2002 [1999]). "Lenguas imaginadas: Menéndez Pidal, la lingüística hispánica y la configuración del estándar" en Estudios de Lingüística Aplicada (ELiEs), nº 16. (Publicado originalmente en 1999 en el *Bulletin of Hispanic Studies*, 76, p. 215-233). Disponible en <http://elies.rediris.es/elies16/Valle.html#6configuracion> (Fecha de acceso: 02/05/2017)

DEL VALLE, J. y VILLA, L. (2007). "La lengua como recurso económico: "Español S.A." y sus operaciones en Brasil" en DEL VALLE, J. (Coord.). (2007). *Lengua, ¿patria común? Ideas e ideología del español*. Madrid: Iberoamericana, p. 97-128.

DELGADO, J.L., ALONSO, J.A., JIMÉNEZ, J.C. (Ed.). (2008): Valor económico del español. Una empresa multinacional. Madrid: Ariel y Fundación Telefónica.

DÍAZ ROJO, J. A. (2004). "Lengua, cosmovisión y mentalidad colectiva". Revista *Tonos digital*, 7. Disponible en <http://www.um.es/tonosdigital/index.htm> (Fecha de acceso 16/04/2017)

DICCIONARIO DE TÉRMINOS CLAVE de ELE. Instituto Cervantes. Disponible en: [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/indice.htm](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/indice.htm) (Fecha de acceso: 23/03/2018)

DICCIONARIO PANHISPÁNICO DE DUDAS. Disponible en <http://www.rae.es/diccionario-panhispanico-de-dudas/que-es> (Fecha de acceso 02/05/2017)

DIEGUES, D. (2002). *Dá Gusto Andar Desnudo por Estas Selvas*. Curitiba: Travessa dos Editores.

- (2007). *El Astronauta Paraguay*. Asunción: Yiyi Jambo.

- (2009). *DD Erotikon & Salbaje*. Asunción: Felicita Cartonera.

- (2015). *Tudo lo que voce non sabe es mucho mas que todo lo que voce sabe*. Lima: Ediciones Karakartón.

DOMÍNGUEZ ÁVILA, C. F. (2007). “O Brasil diante da dinâmica migratória intra-regional vigente na América Latina e Caribe: Tendências, perspectivas e oportunidades em uma nova era” en *Revista Brasileira de Política Internacional*, 50 (2), p. 118-128.

DOURADO, L. F. (2008). “Políticas e gestão da educação superior a distância: novos marcos regulatórios?” en *Educação & Sociedade*, 2008, 29(104), p. 891-917.

DUARTE ARAÚJO CASTRO, A. M. y VERA-CRUZ GONÇALVES ARAÚJO, N. (2018). “Educação superior no Brasil e a utilização da Educação a Distância como estratégia de expansão e massificação” en *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação – RBP AE*, 2018, 34(1), p. 189-209.

DUCROT, O. y SCHAEFFER, J. M. (1998 [1995]). *Nuevo diccionario enciclopédico de las ciencias del lenguaje*. Madrid: Editorial Arrecife.

DUNCK CINTRA, E. M. (2006). “Vozes silenciadas. Um estudo sociolinguístico dos chiquitano do Brasil” en *Signótica*, 18(2), p. 269-282.

DURANTI, A. (2000 [1997]). *Antropología Lingüística*. Madrid: Cambridge.

ECO, U. (1994). *En búsqueda de la lengua perfecta*. Barcelona: Crítica.

ELIZAINCÍN, Adolfo. (1973). *Algunos aspectos de la sociolingüística del dialecto fronterizo*. *Temas de Lingüística*. n. 3 Montevideo: Universidad de la República, Montevideo.

- (1975). “El bilingüismo de la frontera uruguayo-brasileña” en *Letras de Hoje*. 20, p. 65-75.
- (1979). *Algunas precisiones sobre los dialectos portugueses del Uruguay*. Montevideo: Dirección General de Extensión Universitaria, División Publicaciones y Ediciones, Universidad de la República.
- (2004). “Las fronteras del español con el portugués en América” *Revista Internacional de Lingüística Iberoamericana: RILI*, 2, p. 105-18.
- (2018). “La frontière linguistique hispano-portugaise entre l’Uruguay et le Brésil” en Ossenkop, C. y Winkelmann, O. (Ed.). (2018). *Manuel des frontières linguistiques dans la Romania*. Berlin: De Gruyter

ENGEL GERHARDT, T. y TOLFO SILVEIRA, D. (Eds.). (2009). *Métodos de Pesquisa*. Porto Alegre: Editorial UFRGS.

ERES HERNÁNDEZ, G. M. (2000). “La producción de materiales didácticos de español lengua extranjera en Brasil” en MORENO FERNÁNDEZ, F. (Dir.). (2000). *Anuario Brasileño de Estudios Hispánicos*. Suplemento: El hispanismo en Brasil. Embajada de España en Brasil – Consejería de Educación y Ciencia, p. 59-82.

ESCANDELL, M. V. (2004). “Aportaciones de la pragmática” en SÁNCHEZ LOBATO, J y SANTOS GARAGALLO, I. (Dir.). (2004). *Vademécum para la formación de*

*profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL, p. 179-197.

ESTEVE, O. (2013). “Entre la teoría y la práctica: comprender para actuar” en Revista EuskoIkaskuntza, 19, p. 13-36.

EVARISTO DOS SANTOS, Ricardo. (1988). *La emigración española en la Bajada Santista - Estado de Sao Paulo - Brasil 1880-1950*. Tesis Doctoral. Universidad Complutense de Madrid.

FACÓ SOARES, M. y ORPHÃO DE CARVALHO, F. (2014). “As hipóteses de Aryon Rodrigues: validade, valor e papel no cenário dos estudos de línguas indígenas e de linguística histórica” en revista DELTA, 30, p. 543-570.

FAEL. (2018). Projeto Pedagógico o Curso de Letras Português e Espanhol. Disponible en <https://fael.edu.br/cursos/todos/letras-portugues-e-espanhol/> (Fecha de acceso: 27/10/2018)

FAIRCLOUGH, N. (2009). “Políticamente correcto: la política de la lengua y la cultura” en Discurso & Sociedad, 3(3), p. 495–512.

FANJUL, A. (2004). “Português brasileiro, espanhol de... onde? analogias incertas” en Letras & Letras, 20(1), p. 165-183.

FERNÁNDEZ, T. *et alli* (2016). “El lenguaje como factor de desigualdad en los aprendizajes en Pisa 2009” en Revista Civitas, 16(1), p. 119-135.

FERNÁNDEZ AGUERRE, T. *et alli* (2018). “Frontera, portuñol y aprendizaje en lectura y matemáticas. Un modelo fundado en Basil Bernstein” en Diálogos Pedagógicos, 31, p. 35-51.

FERNÁNDEZ-CONDE RODRÍGUEZ, M. (2005). *La Enseñanza de la Cultura en la Clase de Español de los Negocios*. Madrid: Arco/Libros.

FERNÁNDEZ DE ROTA, J. A. (1989). “De la Torre de Babel a sus secretos corredores” en FERNÁNDEZ DE ROTA, J. A. (Ed.). (1989). *Lengua y cultura. Aproximación desde una semántica antropológica*. La Coruña: Ediciós do Castro, p. 217-233.

FERNÁNDEZ SMITH, G. (2013). “Los límites de la política y planificación lingüísticas” en *Revista de Lingüística y Lenguas Aplicadas*, 10, p. 34-43.

FERNÁNDEZ VÍTORES, D. (2017). El español: una lengua viva. informe 2017. Instituto Cervantes. Disponible en [https://cvc.cervantes.es/lengua/espanol\\_lengua\\_viva/pdf/espanol\\_lengua\\_viva\\_2017.pdf](https://cvc.cervantes.es/lengua/espanol_lengua_viva/pdf/espanol_lengua_viva_2017.pdf) (Fecha de acceso: 28/07/2018)

FERREIRA, E. (2017). “A relação entre cidades-irmãs na faixa de fronteira: o caso de Cáceres – Mato Grosso/Brasil e San Matías – Bolívia” en *Revista Caminhos de Geografia*, 18 (62), p. 87–103.

FAEL. (2018). Projeto Pedagógico o Curso de Letras Português e Espanhol. Disponible en <https://fael.edu.br/cursos/todos/letras-portugues-e-espanhol/> (Fecha de acceso: 27/10/2018)

FERREIRA ALVES, W. (2007). “A Formação de Professores e as teorias do saber docente. Contextos, dúvidas e desafios” em *Educação e Pesquisa*, 2007, 33(2), p. 263–80.

FERREIRA MARTINS, V. (2016). “Las políticas lingüísticas de enseñanza y difusión de español / lengua extranjera (ELE) en el Mercosur”. *Onomazein*, 33, p. 174-188.

FILL, A. y MÜHLHÄUSLER, P. (Eds.). (2001). *The Ecolinguistics Reader: Language, Ecology and Environment*. New York: Continuum.

FINOTELLI, Cláudia et alii. (2013). *Migração Brasil-Europa. A situação dos migrantes brasileiros na Espanha e Portugal e de portugueses e espanhóis no Brasil: aspectos*

*legais e vivencias*. International Centre for Migration Policy Development / Brasil – Gobierno Federal. Disponible en Portal del Ministerio del Trabajo – Gobierno de Brasil. [http://portal.mte.gov.br/trab\\_estrang/publicacoes.htm](http://portal.mte.gov.br/trab_estrang/publicacoes.htm) (Fecha de acceso: 10/03/2015)

FISHEL DE ANDRADE, J. y LIMOEIRO, D. (2003). “Rui Barbosa e a política externa brasileira: considerações sobre a Questão Acreana e o Tratado de Petrópolis (1903)” en *Revista Brasileira de Política Internacional*, 46(1), p. 94-111.

FISCHMANN, R. (2009). “Constituição Brasileira, Direitos Humanos e Educação” en *Revista Brasileira de Educação*, 14(40), p. 156–167.

FISHMAN, J. 1979 [1972]). *Sociología del lenguaje*. Madrid: Ediciones Cátedra.

FREIRE, P. (2008 [1970]). *Pedagogía del oprimido*. 20ª impresión. Madrid: Siglo XXI.

- (2009 [1969]). *La educación como práctica de la libertad*. Madrid: Siglo XXI.

FREIRE, P. y MACEDO, D. (1990). *Alfabetização: leitura da palavra, leitura do mundo*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

FRIGOTTO, G. y CIAVATTA, M. (2003). “Educação básica no Brasil na década de 1990: Subordinação ativa e consentida à lógica do mercado” en *Educação e Sociedade*, v. 24, nº 82, p. 93-130.

FUNAG. Fundación Alexandre de Gusmão. Diplomacia pública, relações internacionais e política externa. Disponible en <http://www.funag.gov.br/ipri/images/informacao-e-analise/fronteiras-terrestres-brasil.pdf> (Fecha de acceso: 02/04/2018)

FUNAI. Fundación Nacional del Indio. Disponible en <http://www.funai.gov.br/> (Fecha de acceso: 22/05/2018)

GARCÉS, F. (2007). “Las políticas del conocimiento y la colonialidad lingüística y epistémica” en CASTRO-GÓMEZ, S. y GROSGOUEL, R. (2007). (Ed.). *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana; Instituto Pensar, p. 93-126.

GARCÍA ARETIO, L. y RUIZ CORBELL, M. (2010). “La eficacia en la educación a distancia: ¿un problema resuelto?” en *Teoría de la Educación*, 2010, 22, p. 141-162.

GARCÍA MARCOS, F. (1999). *Fundamentos críticos de sociolingüística*. Almería: Universidad de Almería.

GARRIDO, J. (1997). *Estilo y texto en la lengua*. Madrid: Gredos.

GARRIDO RUIZ, A. (2002). “El componente cultural en el aprendizaje de E/LE” en GÓMEZ ASENCIA, J. y SÁNCHEZ LOBATO, J. (2002). *Forma. Formación de formadores 4: Interculturalidad*. Madrid: SGEL.

GASPARIN, J. L. (2009). *Uma didática para a pedagogia histórico-crítica*. Campinas: Autores Associados.

- (1983). *Teoría crítica e resistencia em educação*. Petrópolis: Vozes.

GEORG UEBEL, R. (2015). “Fronteras e inmigración contemporánea en Brasil: el caso de la inmigración boliviana” en *Revista Mundi Migratios*, 3(2), p. 92-111.

GIOLO, J. (2018). “Educação a Distância no Brasil: a expansão vertiginosa” en *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação - RBP AE*, 34, (1), p. 73-97.

GIROUX, H. A. (1983). *Teoría crítica e persistencia em educação*. Petrópolis: Vozes.

- (1990a). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós.

- (1990b). “Alfabetização e a pedagogia do empowerment político” en FREIRE, P. y MACEDO, D. (1990). *Alfabetização: Leitura da palavra, leitura do mundo*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, p. 1-27.

GÓMEZ MOLINA, J. R. (1998). *Actitudes lingüísticas en una comunidad bilingüe y multidialectal: área metropolitana de Valencia*. Valencia: Universitat de Valencia.

GONÇALVES, R. A. (1988). “O financiamento da educação: um sistema em desequilíbrio” en *Cadernos de Pesquisa*, 103, p. 14-52.

GONZÁLEZ MARTÍNEZ, E. (1990). *Café e inmigración: españoles en Sao Paulo, 1880-1930*. Madrid: Edición CEDEAL.

GONZÁLEZ FERRERO, J. C. (1991). *La estratificación sociolingüística de una comunidad semiurbana: Toro (Zamorra)*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.

GONZÁLEZ PIÑEIRO, M. *et alii* (2010). *Didáctica de las lenguas modernas. Competenciaplurilingüe e intercultural*. Madrid: Editorial Síntesis.

GORSKI, E. M. y LEHMKUHL COELHO, I. (2006). *Sociolingüística e ensino. Contribuições para a formação do professor de língua*. Florianópolis: Editora da UFSC.

GREENBERG, J. (1987). *Language in the Americas*. Stanford: Stanford University Press.

HAMEL, R. E. (2004). “Las cuatro fronteras de la identidad lingüística del español: lengua dominante y dominada, lengua fronteriza y lengua internacional” en *Actas del III Congreso Internacional de la lengua española*. Centro Virtual Cervantes,s.p.Disponible en [http://cvc.cervantes.es/obref/congresos/rosario/mesas/hamel\\_r.htm](http://cvc.cervantes.es/obref/congresos/rosario/mesas/hamel_r.htm) (Fecha de acceso 15/02/2016)



HENSEY, Fritz. (1969). "O sociolingüismo da fronteira sul". *Letras de Hoje*, 3, p. 107-115.

- (1972). *The Sociolinguistics of the Brazilian-Uruguayan Border*. The Hague: Mouton, 1972.
- (1980). "El fronterizo del Norte del Uruguay: interlingua e interlecto" en *Foro Literario*, nº 7-8, p. 54-59.

HELLER DOMINGUES DE BARROS, Helena. (2001). *Língua Espanhola*. Câmara dos Deputados. Consultoria Legislativa. Disponible en: <http://www2.camara.leg.br/documentos-e-pesquisa/publicacoes/estnottec/arquivos-pdf/pdf/009349.pdf>. (Fecha de acceso: 02/11/2015)

HERNÁNDEZ MÉNDEZ, E y VALDÉS HERNÁNDEZ, S. (2010). "El papel del profesor en el desarrollo de la competencia intercultural. Algunas propuestas didácticas". *Revista Decires*, 12, (14), p. 91-115.

HIGUERAS GARCÍA, M. (2012). "Líneas metodológicas para la formación de profesores de lenguas extranjeras" en *Revista Internacional de Lenguas Extranjeras*, 1, p. 101-128. Disponible en <https://www.raco.cat/index.php/RILE/article/view/270170> (Fecha de acceso 18/06/2018).

HJELMSLEV, L. (1947). "Structural Analysis of Language" en *Revista Studia Linguistica*, 1947, 1, p. 69-78

HOCKETT, C. F. (1971 [1958]). *Curso de lingüística moderna*. Buenos Aires: Editorial Universitaria de Buenos Aires.

HUDSON, R. A. (1981 [1980]). *La sociolingüística*. Barcelona: Editorial Anagrama.

HYMES, D. (1972). “Acerca de la competencia comunicativa” en Llobera et alii (1995). (Coord.). *Competencia Comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa, p. 27-47.

IBGE. (2010). Instituto Brasileño de Geografía y Estadística. Censo Demográfico. Nupcialidad, fecundidad y Migración. Resultados de la Amuestra. Disponible en [http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/nupcialidade\\_fecundidade\\_e\\_migracao/default\\_nupcialidade\\_fecundidade\\_migracao.shtm](http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/nupcialidade_fecundidade_e_migracao/default_nupcialidade_fecundidade_migracao.shtm) (Fecha de acceso 20/03/2015)

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. <http://portal.inep.gov.br/> (Fecha de acceso 12/02/2012)

INSTITUTO CERVANTES. (2011). ¿Qué es ser un buen profesor o una buena profesora del Instituto Cervantes? Análisis de las creencias del alumnado, profesorado y personal técnico y directivo de la institución. Disponible en <http://cfp.cervantes.es/recursos/proyectos/default.htm> (Fecha de acceso: 23/05/2017)

- (2015). *Anuario del español en el mundo*. Disponible en [http://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario\\_15/informes/p01.htm](http://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_15/informes/p01.htm) (Fecha de acceso: 02/05/2017)
- (2016). El español: una lengua viva. Informe 2016. Disponible en: <https://www.cervantes.es/imagenes/File/prensa/EspanolLenguaViva16.pdf> (fecha de acceso: 11/11/2018)
- (2012). Las competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras. Disponible en [http://cfp.cervantes.es/imagenes/File/competencias\\_profesorado.pdf](http://cfp.cervantes.es/imagenes/File/competencias_profesorado.pdf) (Fecha de acceso: 23/05/2017)

JORDANO DE LA TORRE, M. (2011). “La enseñanza-aprendizaje de la competencia oral en lengua extranjera en el contexto de la educación abierta y a distancia: de la casete

a la interacción virtual” en Revista Iberoamericana de Educación a Distancia - RIED, 2011. 14(1), p. 15-39.

Jornal do Oeste. “Em Cáceres, Idrão morre ao tentar fugir da polícia. Disponible en <http://www.jornaloeste.com.br/> (Fecha de acceso: 20/05/2018)

KAKUTA, S. (1993). “Relaciones biculturales entre Brasil y España” en Anuario Brasileño de Estudios Hispánicos III de la Consejería de Educación de la Embajada de España, p. 213-228.

KIRCHHOF TICKS, L; ALVES DA SILVA, E y BRUM, M. H. (2013). “A pesquisa colaborativa socialmente situada no contexto escolar: processos dialógicos possíveis” em Linguagem em (Dis)curso, 13(1), p.117-156.

KLEE, C. A. y LINCH, A. (2009). El español en contacto con otras lenguas. Whashington: Georgetown University Press.

KLEIN, H. (1996). *La inmigración española en Brasil*. Colombres: Archivo de Indianos.

KLEIN, R. *et alii*. (2007). “O desenpenho de alunos de cursos Pré-vestibulares comunitarios no ENEM 2006: análise de um possível impacto na capacitação de professores” en Ensaio: Avaliação em Políticas Públicas Educacionais. 15, (56), p. 373-392. Disponible en [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-40362007000300005](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362007000300005) (Fecha de acceso: 12/02/2016).

KLOSS, H. (1969). *Research Possibilities on Group Bilingualism: A Report*. Québec: International Center for Research on Bilingualism.

KORTHAGEN, F. (2001). *Linking practice and theory. The pedagogy of realistic teacher education*. London: Lawrence Erlbaum Associates.

KRAMSCH, C. (1993). *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.

KRASHEN, S. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford: Pergamon.

LABOV, W. (1983 [1972]). *Modelos sociolingüísticos*. Madrid: Cátedra.

LAGARES, Xoán Carlos. (2010). “A ideologia do panhispanismo e o ensino do espanhol no Brasil” em Políticas Lingüísticas. Vol.2, p. 85-110.

LAMBERT, W. E. (1967). “A social psychology of bilingualism” en Journal of Social Issues, 23, p. 91-109.

LAMBERT, W. A; LAMBERT, W. E. (1966 [1964]). *Psicologia Social*. Rio de Janeiro: Zahar Editors.

LANDIN NEGREIROS, C. (2015). “Que português é esse? diversidade e estranhamento” en Revista Reflexão e Ação, 23(1), p.50-71.

LEÓN, O. G. y Montero, I. (2015). *Métodos de investigación en psicología y educación*. Madrid: McGraw-Hill.

LICERAS, J. M. (1996). *La adquisición de las lenguas segundas y la gramática universal*. Madrid: Síntesis.

LIPSKI, J. M. (2011). *El español de América*. Madrid: Cátedra.

- (2006). “Too close for comfort? The genesis of ‘portuñol/portunhol’” en FACE, T. L. Y CAROL A. KLEE, C. A. (2006). *Selected Proceedings of the 8th Hispanic Linguistics Symposium*. Somerville: Cascadilla Press, p. 1-22.
- (2016). “Portuguese or Portuñol? Language contact in Misiones, Argentina” en Journal of Linguistic Geography, 4(2), p. 47-64.

LITTLEWOOD, W. (1996 [1981]). *La enseñanza comunicativa de idiomas. Introducción al enfoque comunicativo*. Madrid: Cambridge Universitypress.

LOPEZ, L. H. y CENSABELLA, M. (2009). “Bolivia en el chaco y en el oriente” en XAVIER ALBÓ et alii (2009). *Atlas sociolingüístico de pueblos indígenas en América Latina 1*. UNICEF / Ministerio de Asuntos Exteriores y de Cooperación de España / FUNPROEIB Andes, p. 196-211.

LÓPEZ MORALES, H. (1993). *Sociolingüística*. Madrid: Editorial Gredos.

- (2004 [1989]). *Sociolingüística*. Madrid: Gredos

LORENTE, P. (2014). “Vías de desarrollo de las competências del professor de ELE em contextos específicos de enseñanza. El caso de Bélgica” en RedELE, s.p. Disponible en [www.mecd.gob.es/educacion/mc/redele/biblioteca-virtual/numerosanteriores/2014/memorias-master/paula-lorente-fernandez.html](http://www.mecd.gob.es/educacion/mc/redele/biblioteca-virtual/numerosanteriores/2014/memorias-master/paula-lorente-fernandez.html) html (Fecha de acceso: 19/06/2018)

LORENTE, P. y ARNOLD, J. (2017). “Formación continua de profesores de ELE: retos y posibilidades” en NÍKLEVA, D. (2017). *Necesidades y tendências em la formación del professorado de español como lengua extranjera*. Bern: Peter Lang, p. 95-118.

LOURENÇO, R. (2016). “Ações Afirmativas para Estudantes Quilombolas: o processo de criação do Programa de Inclusão de Estudantes Quilombolas (PROINQ) na Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT)” en Revista Campos, 2016, v.17, nº 2, p. 35-58.

LÜCK, H. et alii. (2009). *A escola participativa. O trabalho do gestor escolar*. Petrópolis: Editorial Vozes.

MACEDO, D. et alii. (2003). *Lengua, ideología y poder. La hegemonía del inglés*. Barcelona: Editorial Graó.

MAGALHÃES BISSACO, C. (2012). “Colaboração: formação inicial de professores de LE” en Acta del XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino – UNICAMP, Campinas, p. 1-12.

MAKONI, S. Y PENNYCOOK, A. (2006). *Disinventing and reconstituting languages*. Clevedon: Multilingual Matters.

MALDI MEIRELLES, D. (1989). *Guardiões da fronteira. Rio Guaporé, século XVIII*. Rio de Janeiro: Vozes.

MALHEIRO, J. (2005). “Projeto Político-Pedagógico: Utopia Ou Realidade?” en Ensaio. Avaliação e políticas públicas em educação, 13(46), p.79-104.

MAYORAL I ARQUÉ, D. (1998). *El lenguaje: diferencias culturales y desigualdades sociales*. Lleida: Pagés Editorial y Universidad de Lleida.

MACLAREN, P. (1997). *Pedagogía crítica y cultura depredadora. Políticas de oposición en la era posmoderna*. Barcelona: Paidós.

MARCUSCHI, L. A. (1975). *Linguagem e Classes Sociais. introdução crítica a teoria dos códigos linguísticos de Basil Bernstein*. Porto Alegre: Editorial Movimento.

MARIANI, B. (2004). *Colonização linguística. Línguas, políticas e religião no Brasil (séculos XVI a XVIII) e nos Estados Unidos da América (século XVIII)*. Campinas: Pontes.

MARINHO PIMENTA, A. (2017). “A EaD como renovação do mercado educacional brasileiro do nível superior” en Revista Internacional de Educação Superior, 2017, 3(2), p.308-321.

MARQUES DE SOUZA, F. (2009). *Espanhol língua estrangeira para brasileiros. Política de difusão e formação de professores no Estado de São Paulo*. Tesis. Universidad Estadual Paulista.

MARTÍNEZ, C. (2015). “El compromiso interpretativo: un aspecto ineludible en la investigación cualitativa” en Revista Fac. Nac. Salud Pública, 33(1), p. 55-63.

MARTÍNEZ-CACHERO LASECA, Á. (2008). *O ensino do espanhol no sistema educativo brasileiro*. Brasília: Thesaurus.

MARTÍNEZ RODRÍGUEZ, J. (2011). “Métodos de investigación cualitativa” en Revista Silogismo, 8, p. 1-34.

MATESANZ DEL BARRIO, M. y FERREIRA MARTINS, V. (2017). “Tecnologías para la enseñanza de lenguas extranjeras: una contribución para lograr los retos educativos de Brasil” en Revista Calidoscopio, 2017, 15(1), p. 141-154.

MAUAD, A. M. y CASTRO GOMES, A. (Org.). (2006). *Memória: imigração espanhola em Niterói*. Niterói: Niterói Livros.

MELERO ABADÍA, P. (2004). “De los programas nocional-funcionales a la enseñanza comunicativa” en SÁNCHEZ LOBATO, J y SANTOS GARAGALLO, I. (Dir.). (2004). *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL, p. 689-714.

MENDES THOMAZ, K. (2010). “A política lingüística do projeto Escolas Interculturais Bilíngues de Fronteira do MERCOSUR: ensino de segunda língua para as áreas fronteiriças” em Revista Línguas & Letras, 11(21), s.p.

MENDIETA IZQUIERDO, G. (2015). “Informantes y muestreo en investigación cualitativa” en Revista de Investigaciones Andina, 17(30), p. 1148-1150.

MENEZES DE OLIVEIRA E PAIVA, V. L. (2003). “A LDB e a legislação vigente sobre o ensino e a formação de professor de língua inglesa” en STEVENS, C.M.T y CUNHA, M.J. *Caminhos e Colheitas: ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil*. Brasília: Editorial UnB, p. 53-83.

- (2005). “O Novo perfil dos Cursos de licenciatura em Letras” en TOMICH, L. et alii (Orgs.). (2005). *A Interculturalidade no Ensino de inglês*. Florianópolis: UFSC.
- (2006). “Memórias de aprendizagem de professores de língua inglesa” en Contexturas, 2006, 9, p.63-78.

MERCOSUR. (1995). Dec. n°9/95, 4 de agosto de 1995, Programa de acción del MERCOSUR hasta el año 2000, Buenos Aires, Argentina.

- (1991). Tratado de Asunción: Tratado para la constitución de un mercado común entre la República Argentina, la República federativa del Brasil, la República del Paraguay y la República oriental del Uruguay, 26 de marzo de 1991, Asunción, Paraguay.
- (1991b). Ministros de Educación y Culto, 13 de diciembre 1991, Protocolos de intenciones, Brasilia, Brasil.
- (1998). Decreto n°13/98. Plan trienal y metas del sector educacional, Rio de Janeiro, 10 de diciembre de 1998.
- (2001). Grupo de trabajo sobre políticas lingüísticas del sector educativo del MERCOSUR - GTPL (2001). Acta n° 1/01). Disponible en: <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL000632.pdf> (Fecha de acceso: 13/02/2017)

MERRIAM S. B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. San Francisco: Jossey-Bass.

MIGNOLO, W. (2003). *Historias locales/diseños globales : Colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo*. Madrid: Akal Ediciones.



- (2007). “El pensamiento decolonial: desprendimiento y apertura” en CASTRO-GÓMEZ, S. y GROSGOUEL, R. (Ed.). (2007). *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana; Instituto Pensar, p. 25-46.

MIRANDA SEPULVEDA, J. A. (2013). “O público e o privado na primeira LDB: a relação entre Santiago Dantas e Anísio Teixeira” em *História Da Educação*, 17, (41), p. 195–211.

MOITA LOPES, L. P. (Ed.). (2006). *Por uma linguística aplicada interdisciplinar*. São Paulo: Parábola.

MONDOL LÓPEZ, Lenin. (2010). *Estado actual y perspectivas de las políticas migratorias en el MERCOSUR. Colección Aportes 1*. Montevideo: FLACSO Uruguay / Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

MONFREDINI, I. (2002). “O Projeto pedagógico em escolas municipais: análise da relação entre a autonomia e manutenção e/ou modificação de práticas escolares” em *Educação e Pesquisa*, 28(2), p. 41–56.

MONTERO JUSTINIANO, L. (2012). “Introducción” en SOUSA SANTOS, B. (2012). *De las dualidades a las ecologías*. La paz: REMTE, p. 5-7.

MOREIRA GASPAROTTO, D. y MENEGASSI, R. J. (2016). “Aspectos da pesquisa colaborativa na formação docente” en *Revista Perspectiva*, 34(3), p. 948-973

MORENO CABRERA, J. C. (2000). *La dignidad e igualdad de las lenguas. Crítica de la discriminación lingüística*. Madrid: Alianza Editorial.

- (2008). *El nacionalismo lingüístico. Una ideología destructiva*. Barcelona: Ediciones Península.

- (2006). *De Babel a Pentecostés. Manifiesto plurilingüista*. Barcelona: Horsori Editorial.

MORENO FERNÁNDEZ, F. (1994). “Aportes de la sociolingüística a la enseñanza de lenguas”. *Revista Reale*, 1994, p. 107-135.

- (2000). “Introducción. Aspectos sociales de la adquisición de lenguas” en PRESTON, D. R. y YOUNG, R. (2000). *Adquisición de segundas lenguas: variación y contexto social*. Madrid: Arco/Libros, p. 7-15.
- (2009a). *Principios de sociolingüística y sociología del lenguaje*. Barcelona: Ariel.
- (2010). *Las variedades de la lengua española y su enseñanza*. Madrid: Arco Libros.
- (2009b). *La lengua española en su geografía*. Madrid: ArcoLibros.
- (2014). “Español de España – Español de América: Mitos y realidades de su enseñanza” en FIAPE. V Congreso internacional: ¿Qué español enseñar y cómo? Variedades del español y su enseñanza. Cuenca, 2014. Disponible en <http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Numeros%20Especiales/2015-v-congreso-fiape/plenarias/7.-espanol-de-espana-espanol-de-america--morenofernandezpaco.pdf?documentId=0901e72b81ec6075> (Fecha de acceso: 26/06/2017)
- (2006). “Actitudes lingüísticas de los brasileños en la frontera amazónica” en SEDANO, M. *et alii*. (Coord.). (2006). *Haciendo lingüística. Homenaje a Paola Bentivoglio*. Caracas: Comisión de Estudios de Posgrado, Facultad de Humanidades y Educación, p. 811-832.

MORILLO-VELARDE PÉREZ, R. (2009). “La identidad fónica de los andaluces” en NARBONA JIMÉMEZ, A. (Coord.). (2009). *La identidad lingüística de Andalucía*. Sevilla: Centro de Estudios Andaluces, p. 135-212.

MOUSTAOU SRHIR, A. (2018). “Recontextualización sociolingüística y superdiversidad. El árabe en el paisaje lingüístico del barrio de Lavapiés en Madrid” en *Lingue e Linguaggi*, 25, p. 197-225.

MUGNOL, M. (2009). “A educação a distância no Brasil: conceitos e fundamentos” en *Revista Diálogo Educacional*, 2009, 9(27), p. 335-349.

MÜLLER DE OLIVEIRA, G. (2005) “Política Lingüística na e para além da Educação Formal”. *Estudos Lingüísticos*, 2005, 34, p. 87-94.

NEIZER DE ALMEIDA DUARTE, A. (2014). *O chiquitano de cáceres-mt: contribuições para a constituição da escola como fronteira interétnica e intercultural*. Tesis. Universidad Estadual de Mato Grosso UNEMAT.

NÍKLEVA, D. G. (2012). “La adecuación sociolingüística y sociocultural en alumnos búlgaros del español como lengua extranjera” en *Revista Signos. Estudios de Lingüística*, 45(80), p. 322-343.

NÍKLEVA, D. G. y RICO-MARÍN, A. M. (2017). “El papel del professor de español como lengua extranjera o segunda y las necesidades en su formación” en NÍKLEVA, D. G. (ed.). (2017). *Necesidades y tendencias en la formación del profesorado de español como lengua extranjera*. Bern: Peter Lang, p. 11-37.

NÓVOA, A. (Coord.). (1995). *Os professores e a sua formação*. 2 Ed. Lisboa: Dom Quixote.

OLIVEIRA ROSA-SILVA, P. y LORENCINE, A. (2007). “Superando conflitos na construção de uma pesquisa” en *Revista Ensaio*, 9(2), p.254-271.

OSTROM, M. (1969). "The relationships between the affective, behavioral and cognitive components of attitudes" en *Journal of Experimental Social Psychology*, 5, p. 12-30.

PANDOLFI, M. A. (2011). "La interculturalidad en los manuales de español lengua extranjera". *Revista Signos Universitarios Virtual*, 11, p. 01-08.

PARQUETT, M. (2010). "Multiculturalismo, interculturalismo e ensino/aprendizagem de espanhol para brasileiros" en SILVA, C. e GOETTENAUER, E. (Dir.). (2010). *Coleção Espanhol. Ensino Médio*. Brasília: Ministério da Educação Básica, p. 137-156.

PASTOR CESTEROS, S. (2004) *Aprendizaje de segundas lenguas. Lingüística aplicada a la enseñanza de idiomas*. 1ª ed. Alicante: Universidad de Alicante.

PASTOR BRAVO, M. *et alii*. (2017). "La historia de vida como método de investigación en enfermería" en ZAPATA BOLUDA, R. *et alii*. (Ed.). (2017). *Educación, salud y TIC en contextos multiculturales: Nuevos espacios de intervención*. Almería: Editorial Universidad de Almería, p.316-324.

PAYER, Maria Onice. (2006). *Memória da Língua. Imigração e nacionalidade*. São Paulo: Escuta.

PENNY, R. (2004 [2000]). *Variación y cambio en español*. Madrid: Gredos.

PENNYCOOK, A. (1998). *English and the discourses of colonialism*. New York: Routledge.

- (2001). *Critical applied linguistics. A critical introduction*. New York: Routledge.
- (2006). "Language Education as Translingual Activism" en *Asia Pacific Journal of Education*, 26(1), p. 111–114.
- (2008). "Critical applied linguistics and language education" en MAY, S. y N.

H. HORNBERGER, N. H. (Eds). (2008). *Encyclopedia of Language and Education. Volume 1: Language Policy and Political Issues in Education*. New York: Springer, p.169–181.

- (2010). “Critical and alternative directions in applied linguistics” en *Australian Review of Applied Linguistics*, 33(2), p. 1–16
- (2013). “Language policies, language ideologies and local language practices” en WEE, R. B. H. y LIM, L. (2013). *The Politics of English*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, p. 1-18.

PEREIRA, T. (2009). “Representação e aprendizagem de uma língua estrangeira: status da língua francesa em contexto urbano e de fronteira” em *Synergies Brésil*, 7, p. 101–111.

PEREIRA DOS SANTOS, J. (2018). “O preconceito linguístico no âmbito escolar: análise de situações preconceituosas com alunos em duas escolas públicas na cidade de Sinop – MT” en PHILIPPSEN, N. I y LEONILDO LIMA, J. (Org.). (2018). *Diversidade e variação linguística em Mato Grosso*. Cáceres: Editora UNEMAT.

PEREIRA FRITZEN, M. (2008). “*Ich spreche anders, aber das ist auch Deutsch*: Línguas em conflito em uma escola rural localizada em zona de imigração no Sul do Brasil” en *Trabalhos em Linguística Aplicada*, 47(2), p. 341-356.

PEREIRA SAGAZ, M. R. (2013). *Projeto Escolas (Interculturais) Bilíngues de fronteira: análise de uma ação político lingüística*. Tesis. Universidad Federal de Santa Catarina.

PERELLÓ, S. (2009). *Metodología de la Investigación Social*. Madrid: Dykinson.

PÉREZ CABRAL, G. (2017). “A inconstitucionalidade da empresa educacional no Brasil” en *Revista Educação em Perspectiva*, 2017, 8(3), p. 345-362.

PÉREZ-MILANS, M. y SOTO C. (2016). “Reflexive language and ethnic minority activism in Hong Kong. A trajectory-based análisis” en *AILA Review*, 29, p. 48–82.

PERRENOUD, P. (2002) *A Prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica*. Porto Alegre: Editora ARTMED.

PESOVENTO, A. (2015). “Os índios e a educação no mundo colonial: fronteira oeste da América portuguesa” en *Revista Eletrônica de Educação*, 9(1), p. 9-26.

PHILLIPSON, R. L. (1996): *Linguistic Imperialism*. Oxford: Oxford University Press.

PILLER, I. (2016). *Linguistic diversity and social justice*. New York: Oxford University Press.

PIRES VIANA SILVESTRE, V. (2014). Ensinar e aprender língua estrangeira/adicional na escola: a relação entre perspectivas críticas e uma experiência prática localizada. *Revista Brasileira de Lingüística Aplicada*. RBLA, 2014, 15(1), p. 61-84.

PONTES DE AZEVEDO, Neroaldo. (2001). A UNDIME e os desafios da educação municipal. *Estudos Avançados da USP*, nº 42, p. 141-152.

PREGO VÁZQUEZ, G. y ZAZ VARELA, L. (2015). “Identidades en los márgenes de la superdiversidad: prácticas comunicativas y escalas sociolingüísticas en los nuevos espacios educativos multilingües en Galicia” en *Revista Discurso y Sociedad*, 9 (1-2), p. 165-196.

PRESTON, D. R. (1989). *Perceptual Dialectology*. Dordrecht: Foris.

- (2000). “Perspectivas variacionistas en el estudio de la adquisición de segundas lenguas” en PRESTON, D. R. y YOUNG, R. (2000). *Adquisición de segundas lenguas: variación y contexto social*. Madrid: Arco/Libros, p. 39-84.

PRESTON, D. R. y YOUNG, R. (2000). *Adquisición de segundas lenguas: variación y contexto social*. Madrid: Arco/Libros.

PUCCINELLI ORLANDI, E. (2002). *Língua e Conhecimento Linguístico. Para uma história das Ideias no Brasil*. São Paulo: Cortez Editora.

QUECEDO LECANDA, R. y CASTAÑO GARRIDO, C. (2003). “Introducción a la metodología de investigación cualitativa” en *Revista de Psicodidáctica*, 14, p. 5-40.

QUIJANO, A. (2007). “Colonialidad del poder y clasificación social” en CASTRO-GÓMEZ, S. y GROSGOUEL, R. (Ed.). (2007). *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana; Instituto Pensar, p. 93-126.

RAJAGOPALAN, K. (2007). “Por uma linguística crítica” en *Letras & Letras*, 8(14), p. 13-20.

- (2003). *Por uma lingüística crítica. Linguagem, identidade e a questão crítica*. São Paulo: Editorial Parábola.

RAMPTON, B. (2006). “Continuidade e mudança nas visões de sociedade em linguística aplicada” em MOITA LOPES, L. P. (2006). *Por uma linguística aplicada interdisciplinar*. São Paulo: Parábola, p. 108-128.

RIBEIRO BERGER, I. (2015). “Atitudes de professores brasileiros diante da presença do espanhol e do guarani em escolas na fronteira Brasil - Paraguai: elemento à gestão de línguas” en *Signo y Seña*, 28, p. 169-185.

RIBEIRO CHAVES, O. (2011). “Império português: o Marco de Jauru e a povoação de Vila Maria do Paraguai. Século XVIII” en RIBEIRO CHAVES, O. y ARRUDA FIGUEIREDO, E. (2011). *História e Memória Cáceres*. Cáceres: Editora UNEMAT, p. 11-35.

RICHARDS, J. C. y RODGERS, T. S. (2003). *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*. Madrid: Edinumen.

RIVAS, E. (2010). “Português e espanhol na fronteira Brasil/Bolívia” en Actas del I CIPLOM, p. 1143-1153.

RIVERA CUSICANQUI, S. (2010a [1984]). *Oprimidos, pero no vencidos. Luchas del campesinado aymara y qhechwa 1900- 1980*. La Paz: La mirada Salvaje.

- (2010b). *Violencias (re)encubiertas en Bolivia*. La Paz: Editorial Piedra Rota.

ROBERTS, C. et alii (2001). *Language learners as ethnographers*. Clevedon: Multilingual Matthers LTD.

ROBLES-SALGADO, F. (2011). The acquisition of sociolinguistic variation by leaners of Spanish in a study abroad context. Tesis doctoral. Florida. Universidad de Florida.

ROGRIGUES, A. D. (1999). “Macro-Jê” en DIXON, R. M. y AIKHENVALD, A. (Eds.) (1999). *The Amazonian Languages*. Cambridge: University Press, p.164-206.

RONA, J. P. (1965). *El dialecto ‘fronterizo’ del norte de Uruguay*. Montevideo: Adolfo Linardi.

RONCAGLIOLO, R. (2003). *Problemas de la integración cultural: América Latina*. Buenos Aires: Grupo Editorial Norma.

ROPERO NÚÑEZ, M. (1989). *Estudios sobre el léxico andaluz*. Sevilla: Ediciones del carro de la nieve.

SÁ AMADO, R. (2012). “Português segunda língua: perspectivas para a pesquisa linguística e o ensino pluri- e intercultural” em Papia, 22(2), p. 385-398.



SAGRADO, M. (2007). “Competencia comunicativa intercultural” en Revista Perspectiva CEP. Revista de los centros de profesorado de Andalucía, 13, p. 61-76. Disponible en <http://www.juntadeandalucia.es/educacion/webportal/web/cecd/prensa/revista-perspectiva-cep/-/libre/detalle/11gt/revista-perspectiva-cep-numero> (Fecha de acceso: 16/04/2016)

SALES, F. y PAIXÃO, M. (2017). “Gestão de um núcleo de apoio ao estudante na universidade” en Regae: Revista Gestão Avaliação Educativa, 6(13), p. 121-135.

SALGADO-ROBLES, F. y ENRIQUE IBARRA, C. (2012). “Les voy a echar de menos cuando regrese a los estados unidos: Adquisición de la variación dialectal por aprendientes de español en un contexto de inmersión” en OGIGIA. Revista electrónica de estudios hispánicos, 11, p. 61-77.

SALOMÃO JACOB BISNOTO, L. (2000). *Atitudes sociolingüísticas em Cáceres-MT. Efeitos do processo migratório*. Tesis. Universidad del Estado de Mato Grosso – UNEMAT.

SALVADOR, G. (1992 [1988]). “La esencial desigualdad de las lenguas” en SALVADOR, G. (1992). *Política lingüística y sentido común*. Madrid: Istmo, p.93-98.

SÁNCHEZ PÉREZ, A. (2009). *La enseñanza de idiomas en los últimos cien años. Métodos y enfoques*. Madrid: SGEL.

SANTOS, E. (1996). *Certo ou errado? Atitudes e crenças no ensino da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Graphia.

SANTOS CASAGRANDE, N. (2005). *A implantação da língua portuguesa no Brasil do século XVI. Um percurso historiográfico*. São Paulo: Editora PUC-SP.

SANTOS CASTELANO RODRIGUES, F. (2010). *Língua viva, letra morta: obrigatoriedade e ensino de espanhol no arquivo jurídico e legislativo brasileiro*. Tesis Doctoral. Universidad de São Paulo.

SANTOS REDONDO, M. (2011). *Economía de las industrias culturales en español*. Madrid: Ariel y Fundación Telefónica.

SAPIR, E. (1949). *Culture, language and personality*. Berkeley: University of California.

SARMIENTO, R. (1979). “Introducción” en FISHMAN, J. 1979 [1972]). *Sociología del lenguaje*. Madrid: Ediciones Cátedra, p. 11- 26.

SAUSSURE, F. (1945 [1916]). *Curso de Lingüística General*. Buenos Aires: Editorial Losada.

SAVIANI, D. (2009). “Formação de Professores: Aspectos Históricos e Teóricos do Problema no Contexto Brasileiro” en Revista Brasileira de Educação, 14, (40), p. 143–155.

SAVILLE-TROIKE, M. (2003). *The ethnography of communication: an introduction*. 2ª Ed. Oxford: Blackwell.

SEARLE, J. R. (1980 [1969]). *Actos de Habla*. Madrid Cátedra.

SEVERO, F. (2010). *Noite nu Norte. Poemas en Português*. Montevideo: Ediciones del Rincón.

Secretaría del Estado de Mato Grosso. SEDUC. (2006). Disponible en <http://www5.sefaz.mt.gov.br/-/mato-grosso-fortalece-parceria-com-embaixada-da-espanha-no-brasil> (Fecha de acceso: 19/16/2018)

SCHÖN, D. A. (1983). *The reflexive practitioner: How professional sthink in action*. New York: Basic Books.

- (2000 [1998]). *Educando o profissional reflexivo. Um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: artes Médicas Sul.

SETA FISCILETTI, R. M. (2016). “A educação a distância no brasil como direito fundamental a educação: fontes normativas” en *Amazon's Research and Environmental Law*, 4(3), p. 81-99.

SILVA, C. y GOETTENAUER, E. (2010). “Elaboração de materiais didáticos para o ensino de espanhol” en SILVA, C. e GOETTENAUER, E. (Dir.). (2010). *Coleção Espanhol. Ensino Médio*. Brasília: Ministério da Educação Básica, p. 85-118.

SILVA, F. J. (2018). *Língua, escola e fronteira: entre aprender a e aprender sobre língua nacional*. Tesis. Universidad del Estado de Mato Grosso – UNEMAT.

SILVA, I. M. (2014). “Sociolinguística variacionista, Ensino de línguas estrangeiras e avaliação de livros didáticos” em *A Palavrada*, 6, p. 96-104.

SILVA FORTES, F. (2012). “Uso, variação e norma na tradição gramatical latina”. *Revista Signum: Estudos Linguísticos*. Londrina, 15(2), p. 197-214.

SILVA MUNHOZ, I. M. y LEAL MELO-SILVA, L. (2012). “Preparação para o trabalho na legislação educacional brasileira e educação para carreira” en *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, 16(2), p. 291-298. Disponible en <http://www.scielo.br/pdf/pee/v16n2/a12v16n2.pdf> (Fecha de acceso 01/10/2015)

SILVA PONTE, A. (2010). “A variação linguística na sala de aula” en SILVA, C. e GOETTENAUER, E. (Dir.). (2010). *Coleção Espanhol. Ensino Médio*. Brasília: Ministério da Educação Básica, p. 157-174.

SKINNER, B. F. (1957). *Verbal behavior*. New Jersey: Prentice-Hall.

SOUZA, C. (2003). “Políticas públicas: questões temáticas e de pesquisa” en Caderno CRH, 39, p. 11-24.

SOUZA BRAZ, E. (2010) *Línguas e identidades em contexto de fronteira Brasil/Venezuela*. Tesis. Campinas: Universidad de Campinas.

SOUZA LACERDA BOTELHO, M. T y SECCHI, D. (2015). “A inclusão de estudantes indígenas no curso de enfermagem da UFMT – Sinop: alcances e desafios” en Revista Eletrônica de Educação, 9, (1), p. 27-47.

SOUZA SANTOS, B. (2010). *Refundación del estado en América Latina: Perspectivas desde una epistemología del sur*. Lima: Instituto Nacional de Derecho Social.

- (2014). “Más allá del pensamiento abismal: de las líneas globales a una ecología de saberes” en SOUZA SANTOS, B. y MENESES, M. P. (2014). *Epistemologías del sur: Perspectivas*. Madrid: Akal.
- (2011). “Introducción: Las epistemologías del Sur” en VIANELLO, A. y MAÑÉ, B. (Coords.). (2011). *Formas Otras: saber, nombrar, narrar, hacer*. Barcelona: CIDOB, p. 9-22.
- (2012). *De las dualidades a la ecologías*. La paz: REMTE.

SPRATT, M. (1994). *English for the teacher. A language development course*. Cambridge: Cambridge University Press.

STAKE, R. E. (2005). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.

TARALLO, F. (1986). *A pesquisa sociolinguística*. 2. ed. São Paulo: Ática.

TARDIF, M. (2003). *Saberes docentes e formação profissional*. 3. ed. Petrópolis: Vozes.

TARONE, E. (1990). "On variation in interlanguage: A response to Gregg" en *Applied Linguistics*, 11, p. 392-400.

TAYLOR, S. J. y BOGDAN, R. (1996). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación: la búsqueda de significados*. Barcelona: Paidós.

THOMSON, S. (2010). "Claroscuro andino: Nubarrones y destellos en la obra de Silvia Rivera Cusicanqui" en RIVERA CUSICANQUI, S. (2010b). *Violencias (re)encubiertas en Bolivia*. La Paz: Editorial Piedra Rota, p. 7-24.

TIAGO DE PAULA, H. (2010). *Aspectos culturais e educação ambiental: a vida cotidiana do povo indígena chiquitano*. Tesis. Universidad del Estado de Mato Grosso – UNEMAT.

TOLLEFSON, W. (2005). "Critical Theory in Language Policy" en RICENTO, T. (Ed.). (2005). *An Introduction to Language Policy: Theory and Method*. Oxford: Blakwell, p. 42-59.

TROW, M. (2005). "A Reflections on the Transition from Elite to Mass to Universal Access: Forms and Phases of Higher Education" en *Modern Societies*, 22, p. 1-66. Disponible en <https://escholarship.org/uc/item/96p3s213> (Fecha de acceso: 05/06/2018)

TUSÓN, J. (1989). *El lujo del lenguaje*. Barcelona: Paidós.

- (2010). *Los prejuicios lingüísticos*. Barcelona: Octaedro.

TRUDGILL, P. (Ed). (1984). *Applied Sociolinguistics*. London: Academic Press.

- (1974). *Sociolinguistics. An introduction to language and society*. London: Penguin.

TRUDGILL, P y HERNÁNDEZ CAMPOY, J. M. (2007). *Diccionario de sociolingüística*. Madrid: Editorial Gredos.

UFMT. (2017). Projeto Pedagógico do Curso de Graduação Letras – Português e Espanhol 2013-2017. Disponible en: [https://setec.ufmt.br/ava/lic-letes13/file.php/1/Projeto\\_Pedagogico\\_de\\_Curso\\_-\\_Portugues\\_Espanhol.pdf](https://setec.ufmt.br/ava/lic-letes13/file.php/1/Projeto_Pedagogico_de_Curso_-_Portugues_Espanhol.pdf) (Fecha de acceso: 22/10/2018)

UFMT. PROPLAN. 2018. Disponible en <http://www1.ufmt.br/ufmt/un/proplan> (Fecha de acceso: 11/06/2018)

UNAMUNO, V. (2003). *Lengua, escuela y diversidad sociocultural. Hacia una educación lingüística crítica*. Barcelona: Graó.

UNEMAT. (2013). Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Letras – Habilitação em Língua e Literaturas de Língua Portuguesa e Língua Espanhola. Disponible en: [http://dead.unemat.br/portal/docs\\_curso/0905201716455536817-projetoletrasespanhol.pdf](http://dead.unemat.br/portal/docs_curso/0905201716455536817-projetoletrasespanhol.pdf) (Fecha de acceso: 22/10/2018)

- (2018). TRANSPARENCIA PÚBLICA/CONVENIOS. Disponible en <http://portal.unemat.br/?pg=site&i=transparencia-ublica&m=aquisicoes&c=conveniosproplan> (Fecha de acceso: 11/06/2018)

UNESCO. (2003). *La educación en un mundo plurilingüe*. Disponible en <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001297/129728s.pdf> (Fecha de acceso: 27/02/2017)

- (2008). *Educación para todos 2015. ¿Alcanzaremos la meta? Informe de seguimiento de la EPT en el mundo*. Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001548/154820s.pdf> (Fecha de acceso: 17/09/2018)
- (2013). *Situación Educativa de América Latina y el Caribe: Hacia la educación de calidad para todos al 2015*. Disponible en: <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/imag>

es/SITIED-espanol.pdf (Fecha de acceso: 17/09/2018)

- (1996). Declaración Universal de los Derechos Lingüísticos. Disponible en <http://www.unesco.org/cpp/sp/declaraciones/linguisticos.htm> (Fecha de acceso: 15/02/2016)

UNIP. (2018). Projeto Pedagógico do Curso de Letras - Licenciatura em Português e Espanhol. Disponible en [http://www.unip.br/ead/ensino/graduacao/letras\\_portugues\\_espanhol](http://www.unip.br/ead/ensino/graduacao/letras_portugues_espanhol) (Fecha de Acceso: 27/10/2018)

VALENTE, G. (2012). “Cidade Boliviana junto à fronteira já perdeu 30% da população en Periódico O GLOBO. 13/10/2012. Disponible en <https://oglobo.globo.com/economia/cidade-boliviana-junto-fronteira-ja-perdeu-30-da-populacao-6393137> (Fecha de acceso: 28/05/2017)

VERES CORTÉS, L. (2006). *La retórica del terror: sobre lenguaje, terrorismo y medios de comunicación*. Madrid: Editorial de la Torre.

VERTOVEC, S. (2007). “Super-diversity and its implications” en *Ethnic and Racial Studies*, 30(6), p. 1024-1054.

VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. (2014). “Sessões colaborativas na formação inicial e em serviço de professores de inglês” en *Revista Horizontes de Linguística Aplicada*, 13(1), p. 15-39.

VERONESE, O. y NADIR PIRES DORNELLES, E. (2017). “A (in)visibilidade e a criminalização dos indígenas no Brasil: um olhar além do preconceito” en *Revista Pensar*, 22(2), p. 636-650.

VIEIRA SILVA, M. (2008). “Gestão democrática na educação. As contribuições da LDB (IEI 9.394/96)” en VIEIRA SILVA, Maria y ALVES MARQUES, Mara Rúbia (2008).

LDB: *Balances e perspectivas para a educação brasileira*. Campinas: Editorial Alínea, p. 71-124.

VILLA, L. DEL VALLE, J. (2008). “¡Oye! Língua e negócio entre o Brasil e a Espanha” en *Calidoscopio*, 6(1), p. 45-55.

VILLALTA, L. (1997). “O que se fala e o que se lê: língua, instrução e leitura” en MELLO E SOUZA, L. (Org.). (1997). *Historia da vida privada no Brasil – Cotidiano e vida privada na América Portuguesa*. São Paulo: Companhia das Letras, p. 331-386.

VIVAR, C. (2007). “Getting started with qualitative research: developing a research proposal” en *Nurse Researcher*, 14(3), p.60-73.

YIN, R. (1989). *Case Study Research. Design and Methods*. London: SAGE.

YOUNG, R. (2000). “Sociolingüística de la adquisición de segundas lenguas” en PRESTON, D. R. y YOUNG, R. (2000). *Adquisición de segundas lenguas: variación y contexto social*. Madrid: Arco/Libros, p. 17-38.

WHORF, B. (1956). *Language, thought, and reality: Selected writings of Benjamin Lee Whorf*. Massachusetts: Technology Press of Massachusetts.

WILLIAMS, R. (1983). *Culture*. London: Fontana

WILLIAMS, M. y BURDEN, R. L. (1999 [1997]). *Psicología para profesores de idiomas. Enfoque del constructivismo social*. Madrid: Cambridge.

WITER, J. S. *et alii* (1990). “Brasil. Imigração maciça e as estatísticas” en ASDRÚBAL SILVA, Hernán. (Coord.). (1990). *Inmigración y estadísticas en el cono sur de América. Argentina, Brasil, Chile, Uruguay*. México D.F.: Organización de los Estados Americanos / Instituto Panamericano de Geografía e Historia.



ZOLIN-VESZ, F. e BRAGA KRAUSS DE VILHENA, F. (2013). “Acuerdo cerrado – (des)construindo o discurso utilitarista sobre a aprendizagem aa língua espanhola” en *Trabalhos em Linguística Aplicada*, 52, (2), p. 259–69.

ZULMA KULIKOWSKI, M. (2001). “¿Qué español enseñar? La heterogeneidad de la lengua española” en *Actas del VIII Seminario de Dificultades de la enseñanza del Español a Lusohablantes: Registros de la lengua y lenguajes específicos*. Brasilia: Embajada de España en Brasil - Consejería de Educación y Ciencia. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España, p. 21-23.

[s.a.]. (1998). *Datos y cifras: informe sobre la enseñanza del español en Brasil*. Brasil, Consejeria de Educacion, Embajada de España, 1998

## ANEXOS

### Anexo I

#### Cuestionario - Enseñanza de Español en MT/Brasil

##### Instrucciones:

- Contesta el cuestionario de acuerdo con tus conocimientos y experiencia en el ámbito de la enseñanza de español.
- No consultes ningún material para contestarlo.
- Contéstalo en español.
- **Contesta todas las preguntas** de forma argumentada y sintética. El desarrollo y argumentación de tus respuestas son de extrema importancia para nuestra investigación.
- Es obligatorio contestar todas las preguntas para pasar a la siguiente sesión.
- De acuerdo con la ley de protección de datos, ninguna información de carácter personal será divulgada en los resultados de la investigación. Garantizamos la privacidad de los participantes de forma que los análisis de los datos se realizarán de forma anónima.

La labor docente es la clave para el éxito de cualquier proceso educativo. Esperamos que nuestra investigación pueda unirse a los esfuerzos de los profesores brasileños que trabajan día a día para la mejora continua de la enseñanza de español en Brasil.

¡Gracias por tu colaboración!

#### Formación sociolingüística para profesores de lenguas extranjeras en Brasil

Universidad Complutense de Madrid (UCM) / Universidade de Brasília (UnB)

**Viviane Ferreira Martins**

##### Directoras:

María Matesanz del Barrio (UCM)

María Luiza Álvarez Ortiz (UnB)



Apoyos:



## 2. ÁMBITO ACADÉMICO

### 2.1. Formación académica (grado / licenciatura):

Universidad:

Ciudad / Estado:

Año de inicio:

Año fin:

### 2.2. Estudios de posgrado:

Especialización:

Máster:

Doctorado:

Ninguno:

Especificar los títulos de posgrados (nombre y universidad):

2.3 Formación en español ¿Qué variedad lingüística (o variedades) tenía el profesorado con el que aprendiste español?

¿Qué libros de texto utilizaste en tu aprendizaje de español?

¿Has hecho cursos de español de larga duración fuera de la universidad? (En caso afirmativo indica el año, la duración y el centro)

¿Has hecho cursos sobre la enseñanza de español? En caso afirmativo, indica la duración y en qué institución.

### 3. ÁMBITO PROFESIONAL

Escuela(s) en que trabajas:

(Indicar si la escuela es pública o privada)

Asignaturas que enseñas:

(Si trabajas en más de una escuela indica qué asignaturas enseñas en cada escuela)

En caso de que hayas trabajado o trabajes actualmente en escuelas públicas y privadas, considerando niveles semejantes, ¿trabajas de la misma forma en clase en la escuela privada y en la pública (contenidos, metodología, evaluación, etc.)?

¿Hace cuántos años que te dedicas a la enseñanza de español?

¿Desde cuándo se enseña el español en la(s) escuela(s) que trabajas?

(Si trabajas en más de una escuela indica la situación del español en cada escuela)

Edad y nivel educativo de tus alumnos:

(Enseñanza fundamental o enseñanza media)

Lenguas maternas de los alumnos:

#### 4. ENSEÑANZA DE LENGUAS EN TU ESCUELA

¿Qué lenguas maternas se enseñan en la(s) escuela(s) que trabajas?

(Si trabajas en más de una escuela indica las lenguas que se enseñan en cada escuela)

¿Qué lenguas extranjeras se enseñan en la(s) escuela(s) que trabajas?

(Si trabajas en más de una escuela indica las lenguas que se enseñan en cada escuela)

¿El español es obligatorio u opcional en la(s) escuela(s) que trabajas?

(Si trabajas en más de una escuela indica la situación del español en cada escuela)

¿El español se imparte en el horario regular de clase o fuera del horario?

(Si trabajas en más de una escuela indica la situación del español en cada escuela)

¿Qué libro de texto utilizas para la enseñanza de español en la(s) escuela(s) que trabajas?

(Si trabajas en más de una escuela indica qué material utilizas en cada una)

¿Has participado en la elaboración del Plan Político Pedagógico de tu escuela?

## CUESTIONARIO

1) En tu opinión cuál debe ser la variedad lingüística adoptada en la enseñanza de español en tu escuela? ¿Por qué?

2) Según la legislación educativa brasileña las lenguas extranjeras deben ser elegidas por la comunidad escolar. ¿En tu opinión el español debe componer el contenido curricular de las escuelas de tu región? ¿Por qué?

3) ¿Qué opinión tienes sobre el tratamiento en la LDB de enseñanza de las lenguas maternas en Brasil? \*

4) ¿Qué opinión tienes sobre el tratamiento en la LDB de enseñanza de las lenguas extranjeras en Brasil?

5) ¿Estás de acuerdo con la posición del portugués como única lengua oficial de Brasil? Explica brevemente tu postura.

6) La ley 11.161/2005 conocida como la ley de obligatoriedad del español fue revocada recientemente. ¿Cuál es tu opinión sobre esta medida? Argumenta.

7) En caso de que la revocación de la Ley 11.161/2005 repercutiera en la disminución de la presencia del español en las escuelas en tu región, ¿Qué consecuencias crees que traería para los habitantes de la zona? \*



8) ¿Tienes alumnos chiquitanos? ¿En caso positivo, ellos se identifican como indígenas?

9) ¿Cómo ves la identidad y la presencia chiquitana en tu ciudad?

10) ¿Tienes alumnos bolivianos o chiquitanos? En caso afirmativo, ¿qué lengua utilizan en la escuela en la interacción con sus compañeros de clase? ¿Y en el ámbito familiar, qué idioma usan?

11) ¿Has hecho alguna asignatura sobre sociolingüística o algún curso que trabajara con este campo de estudio? ¿Dónde? ¿Cuándo?

12) ¿Has leído recientemente algún artículo o libro sobre sociolingüística? En caso afirmativo, indica cual.

13) ¿Qué opinas sobre la introducción del tema de la interculturalidad en el proceso de enseñanza de lenguas extranjeras?

14) ¿Cuál de estas asignaturas te parecen más importantes para enriquecer la formación de un profesor de ELE en tu ciudad?

(Marca las opciones con una x)

- ☐ Enseñanza y aprendizaje de la competencia gramatical
- ☐ El Componente Lúdico y la Literatura en la Clase de Español como Lengua Extranjera
- ☐ Componente sociocultural y enseñanza de español
- ☐ Aspectos Fonéticos del Español
- ☐ Aspectos Gramaticales del Español
- ☐ El Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas
- ☐ Planificación lingüística en segundas lenguas
- ☐ La Competencia Pragmática en la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera
- ☐ Cultura y literatura hispanoamericana
- ☐ Fundamentos de la Lingüística Aplicada
- ☐ Variedades del español y su enseñanza como segunda lengua

- ☐ El español para fines profesionales en el aula de español
- ☐ Cultura y literatura española
- ☐ Español para fines específicos

15) ¿Las diferentes formas de hablar en las distintas regiones de Brasil se refieren a qué tipo de variedades lingüísticas?

16) A partir del vídeo, ¿qué opinión tienes de la crítica que hace el periodista?

17) ¿Cómo influye en la enseñanza del español en tu región el hecho de tener frontera con Bolivia?

18) ¿Cómo valoras el plurilingüismo de los hablantes de tu región? ¿Es positivo o negativo? ¿Por qué?

19) Explica brevemente cómo trabajarías las siguientes actividades en tus clases de español (aspectos léxicos, fonéticos y gramaticales del español, aspectos teóricos y metodológicos, etc.)

#### ACTIVIDAD 1:

En Casa Leonardo hay un nuevo chef extranjero que tiene problemas para ordenar todos estos platos. ¿Puedes ayudarlo?

- gambas al ajillo
- filete de ternera con patatas
- flan
- tarta de limón
- helado
- gazpacho
- fideuá
- calamares a la romana
- huevos con chorizo
- manzana
- pollo asado
- merluza a la romana
- espárragos con mayonesa

<i>Menú del día</i>		
Primer plato	Segundo plato	Postre
_____	_____	_____
_____	_____	_____
_____	_____	_____
_____	_____	_____
_____	_____	_____
_____	_____	_____
_____	_____	_____



#### ACTIVIDAD 2:

3. Carmen y Andrés son dos adolescentes. Ella es una chica española de 16 años, y él un chico argentino, también de esa edad. Escucha su conversación y completa el cuadro a continuación con las preguntas.

	CARMEN	ANDRÉS
Para saber el nombre	¿Cómo te llamas?	¿Cómo te llamás?
Para saber la edad	Y tú, ¿cuántos años tienes?	¿Cuántos años tenés?

4. ¿Hay alguna diferencia entre las preguntas de Carmen y Andrés? ¿Cuál(es)?

Sí, "te llamas/te llamás" y "tienes/tenés".

5. Vuelve a escuchar el diálogo y fíjate en cómo pronuncian su edad. ¿Lo hacen de la misma manera?

No.

6. ¿Qué determina las diferencias encontradas en la actividad anterior?

- ☐ la edad  
☐ el sexo  
☒ el lugar de donde son

OSMAN, S. et alii (2013). Enlaces 1. São Paulo: Macmillan do Brasil, pp. 13

20) ¿Qué variedad lingüística (o variedades) del español utilizas en tus clases?

En breve entraremos en contacto para informarte sobre el curso que la Universidad Complutense ofrecerá para los profesores de Cáceres, Porto Esperidião e Vila Bela da Santíssima Trindade (MT) en el primer semestre de 2017.

¡Una vez más, gracias por tu colaboración!

*En verdad, sólo quien piensa acertadamente puede enseñar a pensar acertadamente aun cuando, a veces, piense de manera errada. Y una de las condiciones para pensar acertadamente es que no estemos demasiado seguros de nuestras certezas.*

(FREIRE, Paulo. 2006 [1966]. *Pedagogía de Autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. México D.F.: Siglo XXI, pp. 29)

## Anexo II



## PORTFÓLIO DOCENTE

### Formação a partir da reflexão

Nome completo: \_\_\_\_\_ Email: \_\_\_\_\_

Formação universitária em Letras / Espanhol: ( ) Sim ( ) Não

Estudos: \_\_\_\_\_ Universidade: \_\_\_\_\_ Ano de conclusão: \_\_\_\_\_

Nome da escola na qual trabalha: \_\_\_\_\_

Língua(s) que leciona: \_\_\_\_\_

Leciona atualmente a língua espanhola? ( ) Sim ( ) Não

## PARTE I: APRESENTAÇÃO

1. Meus estudos e minha formação inicial ou específica (estudos universitários e extra universitários, experiências de formação positivas e negativas, etc.)

## 2. Minhas experiências como professor de espanhol.

POSITIVAS	NEGATIVAS

3. Imagem que tenho de mim mesmo como professor, quais são meus pontos fracos e meus pontos fortes como professor.

4. A imagem que os meus alunos têm de mim.

5. O que proponho para solucionar os problemas que encontrei ao longo da minha docência.

6. Minha visão atual do ensino-aprendizagem de espanhol no meu país e na minha cidade.



<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
Não.	De forma superficial.	De forma regular.	Bem.	Muito bem.

## **PARTE II: O PAPEL DO PROFESSOR DE IDIOMAS**

1. Sou capaz de comunicar e fomentar o valor e os benefícios da aprendizagem de idiomas entre estudantes, pais e a comunidade.	1	2	3	4	5
4. Sou capaz de fomentar nos alunos a aprendizagem autônoma da língua espanhola fora da sala de aula.	1	2	3	4	5

**Reflexão:**

### PARTE III: CULTURA Y ENSEÑANZA DE DE ELE

1. Sou capaz de selecionar, avaliar ou elaborar materiais e atividades que despertem nos alunos o interesse de conhecer e entender a cultura relacionada à língua espanhola.	1	2	3	4	5
2. Sou capaz de propor aos estudantes ocasiões para que fora da sala de aula explorem a cultura das comunidades da língua espanhola (Internet, música, filmes, livros, etc.).	1	2	3	4	5
3. Sou capaz de avaliar, selecionar ou elaborar uma variedade de materiais e atividades para que os alunos sejam conscientes das semelhanças e diferenças socioculturais dos seus costumes e dos costumes associados às comunidades de língua espanhola.	1	2	3	4	5
4. Sou capaz de avaliar, selecionar ou elaborar atividades (jogos, simulações, etc.) que ajudem os alunos a saber desenvolver-se em diferentes situações comunicativas e sociais.	1	2	3	4	5
5. Sou capaz de avaliar, selecionar ou elaborar atividades que chamem a atenção dos alunos sobre as percepções estereotipadas e que incitem a questioná-las.	1	2	3	4	5
6. Sou capaz de avaliar, selecionar ou elaborar atividades que ajudem os alunos a conhecer e refletir sobre a cultura boliviana.	1	2	3	4	5

#### Reflexão:

#### PARTE IV: DIVERSIDADE E VARIEDADES LINGÜÍSTICAS

1. Sou capaz de selecionar, avaliar ou elaborar materiais e atividades que despertem nos alunos o interesse para desenvolver o conhecimento da diversidade da língua espanhola (exemplo: espanhol da Espanha, do México, da Argentina, etc)	1    2    3    4    5
2. Sou capaz de identificar, de forma geral, em textos orais ou escritos em espanhol as diferentes variedades de espanhol a partir do ponto de vista geográfico.	1    2    3    4    5
3. Sou capaz de identificar, de forma geral, em textos orais ou escritos em espanhol, as diferentes variedades de espanhol a partir do ponto de vista social (linguagem coloquial, formal, gírias, linguagem dos jovens, linguagem culta, etc.)	1    2    3    4    5
4. Valorizo positivamente a diversidade de variedades da língua espanhola a partir do ponto de vista geográfico (exemplo: espanhol da Espanha, do México, da Argentina, etc).	<input type="checkbox"/> Sim                  Não <input type="checkbox"/>
5. Valorizo positivamente a diversidade de variedades da língua espanhola a partir do ponto de vista social (linguagem coloquial, formal, gírias, linguagem dos jovens, linguagem culta, etc.).	<input type="checkbox"/> Sim                  Não <input type="checkbox"/>
6. Sou capaz de definir o que é uma variedade standard / padrão.	1    2    3    4    5
7. Sou capaz de definir o que é uma variedade diastrática / social.	1    2    3    4    5
8. Sou capaz de definir o que é uma variedade diafásica / de estilo.	1    2    3    4    5
9. Valorizo de forma positiva a diversidade de línguas no mundo.	(    ) Sim    (    ) Não
10. Valorizo de forma positiva a diversidade de línguas indígenas presentes no Brasil.	(    ) Sim    (    ) Não

**Reflexão:**

## **PARTE V: CONSCIÊNCIA E ATITUDES LINGUÍSTICAS**

1. Minha variedade do espanhol (ponto de vista geográfico)	Resposta livre:
2. Comente a seguinte frase um aluno brasileiro: “Quero aprender a variedade do espanhol da Espanha”.	Resposta livre:
3. A variedade do português que vemos nos meios de comunicação é uma variedade neutra e por isso é a dominante.	Resposta livre:

**Reflexão:**

## **PARTE VI: POLÍTICA E PLANIFICAÇÃO LINGUÍSTICA**

1. Sou capaz de integrar de forma apropriada no ensino da língua espanhola os conteúdos e competências dos documentos curriculares nacionais.	1	2	3	4	5
2. Sou capaz de programar um curso de línguas de acordo com as exigências dos currículos nacionais.	1	2	3	4	5

**Reflexão:**

## **PARTE VII: MOSTRAS DE ATIVIDADES**

## **PARTE VIII: AVALIAÇÃO DO GRAU DE SATISFAÇÃO DA MINHA FORMAÇÃO DOCENTE E AS METAS E PERSPECTIVAS FUTURAS**